



ESCOLA E EDUCAÇÃO LITERÁRIA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: A VEZ E A VOZ DOS ALUNOS

Hugo Aloísio da Costa Almeida

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Professor Doutor Rui Trindade

outubro de 2016

RESUMO

A problemática da educação literária no 1º Ciclo do Ensino Básico é o tema desta dissertação, o que explica que nela se discutam os modelos educativos a partir dos quais se visa promover a relação entre os alunos, os livros e a leitura criativa.

É a partir deste quadro concetual que se concebeu um projeto de educação a partir do qual se visa identificar e compreender o impacto do projeto de educação literária nas representações dos alunos sobre a relação com os livros e a leitura criativa, como meio de refletir, também, sobre algumas das propostas de animação da leitura desenvolvidas no âmbito do projeto de educação literária que se promoveu.

Apesar das limitações do estudo conclui-se através dos depoimentos das crianças que estas apreciaram e se envolveram num projeto onde o ato de ler é visto como um ato que se concretiza a partir da leitura de obras originais e não a partir de pseudotextos inseridos em livros didáticos. Um projeto onde os textos são abordados como objetos polissémicos que não existem para ser domesticados, mas para suscitar processos de transação que se estabelecem entre um leitor e um escritor através da obra que o segundo escreveu e à qual o primeiro confere corpo e voz.

Palavras-chave: Educação Literária – 1º Ciclo do Ensino Básico – Leitura - Literacia

ABSTRACT

The literary education in the Primary Education is the topic on which focuses this thesis, which explains why it is discuss the educational models from which it is intended to promote the relationship between students, books and creative reading and reflect, too, on some of the reading animation proposals developed.

It is from this conceptual framework that is conceived an education project from which we want to identify and understand the impact of literary education project in the representations of students about the relationship with books and creative reading. Despite the limitations of the study we conclude through the testimony of the children that they enjoyed and were involved in a project where the act of reading is seen as an act that is realized from the reading of original works. This is a project where the texts are seen as polysemous objects that do not exist to be tamed but to provoke transaction processes that are established between a reader and a writer through the work that the latter wrote and to which the first gives existence.

Key-words: Literary Education – Primary Education – Reading – Literacy

RÉSUMÉ

L'éducation littéraire dans l'Enseignement Primaire est le thème de cette thèse, ce qui explique pourquoi il est de discuter des modèles éducatifs dont il vise à promouvoir les relations entre les étudiants, les livres et la lecture créative.

Il est de ce cadre conceptuel qui a conçu un projet d'éducation à partir de lequel il vise à identifier et à comprendre l'impact du projet d'éducation littéraire dans les représentations des élèves sur la relation avec les livres et la lecture créative et de réfléchir, aussi, sur les propositions d'animation de lecture développé.

Malgré les limites de l'étude nous concluons par le témoignage des enfants qu'ils ont été impliqués dans un projet où l'acte de lecture est considérée comme un acte qui est réalisé à partir de la lecture des œuvres originales.

Ceci est un projet où les textes sont traités comme des objets polysémiques qui n'existent pas pour être apprivoisé, mais pour provoquer les processus de transaction qui sont établis entre un lecteur et un écrivain à travers du travail que celui-ci a écrit et dont la première donne existence.

Mot-clés: Éducation littéraire – Enseignement Primaire – Lecture - Illettrisme

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Rui Trindade, pelas considerações precisas e oportunas, cuja perícia foi singular para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho. Agradeço-o também pela empatia, disponibilidade, presencial e à distância. Foi um prazer realizar esta caminhada a seu lado.

Aos professores do curso e a todos os professores, de um modo geral, que contribuíram de maneira direta ou indireta para o enriquecimento desta pesquisa.

À Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pelo acolhimento, mas especialmente por proporcionar momentos de profundo crescimento académico e pessoal.

Aos colegas de curso e aos amigos, pelos momentos de convívio imprescindíveis.

À minha família, por acreditar no meu potencial, pelo apoio afetivo e financeiro.

À força interior que me motivou a enfrentar esta jornada.

Um especial agradecimento aos meus alunos com quem realizei esta pesquisa e projeto de intervenção, pois sem eles, tal não era possível. Isto sem esquecer todos os outros alunos com quem tive o privilégio de me cruzar e que me ajudaram a ser uma melhor pessoa e profissional.

Finalmente, a Deus no qual está depositada a minha fé. Por acreditar ter d'Ele recebido o ânimo e a coragem para vencer as barreiras que pareciam, por vezes, intransponíveis.

Muito obrigado!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
PARTE I – CONCETUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA	12
Capítulo 1 – Escola e linguagem escrita	12
Capítulo 2 – Escola e literatura	28
PARTE II – O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	42
Capítulo 1 – Fundamentação do desenho de investigação	43
1. Objetivos do estudo	43
2. Paradigma de investigação	44
3. Estratégia de investigação	47
4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	48
4.1 – <i>Organização dos Grupos de Discussão Focalizada</i>	49
4.2 – <i>Observação participante</i>	58
5. Análise dos dados	59
6. A dinâmica do projeto de investigação	62
Capítulo 2 – Apresentação e discussão dos dados	67
1. Análise dos discursos produzidos nos dois primeiros Grupos de Discussão Focalizada	67
2. Análise dos discursos produzidos no terceiro Grupo de Discussão Focalizada	76
Capítulo 3 - Conclusão	93
Referências bibliográficas	95
Anexos	99

ÍNDICE DOS ANEXOS

Anexos 1 (Incluídos na dissertação)

Anexo 1 – Guião do 1.º Grupo de Discussão Focalizada (GDF)

Anexo 2 – Guião do segundo GDF.

Anexo 3 – Guião do Terceiro GDF .

Anexo 4 – transcrições dos três GDF.

Anexo 5 – análise de conteúdo dos três GDF.

Anexos 2 (Incluídos no CD anexado à dissertação)

Anexo 6 – Autorização da direção da escola

Anexo 7 - Termo de consentimento informado dos encarregados de educação

Anexo 8 – Planificações das aulas do projeto de intervenção

Anexo 9 – Dispositivo pedagógico: «Gostei, não gostei e sugestões»

Anexo 10 – Planificações dos textos áudio do livro “O menino grão de milho”

Anexo 11 – Pensamentos dos alunos sobre o livro: “És mesmo tu?”

Anexo 12 – Pensamentos dos encarregados de educação sobre o livro: “És mesmo tu?”

Anexo 13 – teia relacional sequencial – preenchida pelos alunos

Anexo 14 – “Descobridor” de palavras preenchidos pelos alunos

Anexo 15 – Heteroavaliação realizada pela dinamizadora do 3.º Grupo de Discussão Focalizada

Anexo 16 - Livro: “Brincalhões”

Anexo 17 - Livro: “O menino Grão de Milho”

Anexo 18 - Livro: “És mesmo tu?”

Anexo 19 – Imagem do livro: “O menino Grão de Milho”

Anexo 20 – Registo áudio da leitura do livro: “O menino Grão de Milho”

Anexo 21 – Registo áudio da leitura, pelos alunos, do livro: “És mesmo tu”

Anexo 22 – Entrevista ao escritor Vlady Russo

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, a reflexão sobre a leitura na Escola começou por ser pensada sob o desígnio do processo de desescolarização da mesma, até ao momento em que, ao sermos confrontados com o texto de Magda Soares (1999), «A escolarização da literatura infantil e juvenil», passamos a definir o projeto como um modesto contributo para que as escolas, mais do que desescolarizar a leitura, contribuam para que os seus alunos possam beneficiar da mesma como instrumento de empoderamento político e cultural, em sociedades que se situam não só num tempo histórico mais complexo e contraditório como, também, em espaços sociais mais exigentes, em termos relacionais, e mais sofisticados, em termos tecnológicos.

Se é verdade que afirmar a desescolarização da leitura, no projeto inicial, consistia, basicamente, em afirmar a necessidade de recusar o modo como, nas escolas, a transformação do literário em escolar contribui para desfigurar, desvirtuar e falsear o primeiro (idem), através de um processo de instrumentalização que, ao penalizar a relação das crianças, dos adolescentes e dos jovens com a literatura, impede que esta possa ter um papel mais decisivo na construção de seres mais inteligentes e humanamente mais capazes, também é verdade que fomos sensíveis aos argumentos de M. Soares (idem) quando esta defende, em primeiro lugar, que não é correto nem justo a atribuição de uma conotação pejorativa aos termos «escolarização» e «escolarizado» e, em segundo lugar, que não é a escolarização da leitura que se deve negar mas o modo como na Escola isso se faz. Isto é, a Escola, também no domínio da leitura, pode assumir um papel decisivo no âmbito do processo de socialização dos alunos, contribuindo para que estes se relacionem com a mesma de forma mais humana, culta, inteligente e criativa. Neste sentido, o nosso projeto não mudou no que às suas preocupações culturais e pedagógicas diz respeito, sendo, hoje, concebido, provavelmente e apenas, de forma mais criteriosa e fundamentada.

Ainda que o objeto desta tese seja a leitura e, mais especificamente, o domínio que nos atuais programas do Ensino Básico se denomina por «Educação Literária», importa afirmar que tal objeto não poderá ser dissociado do seu enquadramento numa problemática mais ampla: a da relação dos alunos com o processo de

apropriação e utilização da linguagem escrita no seio da Escola. Razão pela qual se explica que, na parte concetual da dissertação, se comece por abordar a centralidade dessa linguagem na Escola, antes de se discutir os paradigmas que, hoje, balizam a reflexão sobre aquele processo de apropriação e utilização. Sem esta reflexão, o debate subsequente sobre a relação entre escola e literatura, um debate nuclear no seio desta dissertação, seria excessivamente circunscrito, correndo-se o risco de discutir as diversas possibilidades de conceber aquela relação, e as atividades através das quais a mesma adquire visibilidade, como se estivéssemos perante um desafio de carácter técnico. Na nossa opinião esta é uma ilusão que, no domínio da educação, tem os seus custos, já que as opções técnicas nunca são neutras ou dissociadas das visões do mundo que as suportam.

É tendo em conta estas preocupações e estes pressupostos que decidimos organizar a primeira parte desta dissertação, designada como «Parte I – Concetualização da problemática», em função do seguinte conjunto de capítulos:

- Capítulo 1 - Escola e linguagem escrita;
- Capítulo 2 – Escola e literatura.

Trata-se de dois capítulos onde nos debruçaremos prioritariamente sobre a leitura, ainda que esta, por razões que serão devidamente discutidas e justificadas, seja sempre abordada como uma dimensão do processo mais amplo de relacionamento das crianças com a linguagem escrita. As razões que explicam esta opção, para além daquelas que são de natureza pessoal e profissional, dada a nossa experiência como docente no 1º Ciclo do Ensino Básico, têm a ver, também, com a pertinência e importância quer da leitura no mundo quotidiano quer com o próprio campo de estudos que se debruça sobre tal problemática.

Como defende Charmeux, a leitura é fundamental na vida das sociedades contemporâneas, o que o autor justifica, afirmando que

“nenhuma tarefa, hoje, pode ser levada a bom termo sem o recurso ao escrito. Que se trate de tarefas profissionais, de tarefas ligadas a vida cotidiana, de atividades de lazer ou de deveres do cidadão, é necessário, antes de mais nada, ler e muito

frequentemente escrever. E todos aqueles que se desencorajam com essas atividades se acham condenados à dependência, ficam marginalizados, e tornam-se presas fáceis de todas as formas de manipulação e mesmo de opressão. Com o prodigioso desenvolvimento de novas técnicas, esta tendência certamente se ampliará, resultando diretamente numa sociedade na qual os que sabem ler terão sob o seu poder aqueles que não sabem, os que se deixarão se distanciar ou que a sociedade distanciará pelo conhecimento” (Charmeux, 1994, p.10).

Daí que a leitura seja fundamental como condição de promoção da cidadania, já que “ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas para exercer a cidadania” (Villard, 1999, p.4).

É de acordo com estes pressupostos que se explica a reflexão que pretendemos promover sobre o papel formativo da literatura na Escola, discutindo até que ponto e como é que esse papel pode concretizar-se.

O investimento concetual acabado de referir terá que ser compreendido em função do projeto de investigação que se desenvolveu. Um projeto através do qual se visava responder a uma questão central, através da qual se pergunta:

- Quais as possibilidades de promover projetos de educação literária no 1º Ciclo do Ensino Básico?

Esta questão que explica os objetivos que o norteiam esta dissertação, os quais se definem do seguinte modo:

- ✓ Contribuir para a reflexão sobre os modelos de educação literária em escolas contemporâneas e particularmente no 1º Ciclo do Ensino Básico;
- ✓ Identificar e compreender o impacto do projeto de educação literária nas representações dos alunos sobre a relação com os livros e a leitura;

- ✓ Refletir sobre algumas das propostas de animação da leitura desenvolvidas no âmbito do projeto de educação literária que se promoveu.

Tendo em conta estes objetivos concebeu-se um projeto de investigação, através do qual se visava responder diretamente ao segundo objetivo acima reformulado, ainda que a concretização de um tal projeto contribuísse para concretizar os restantes dois.

Foi a partir destas opções que se pode compreender a natureza e as propriedades de um projeto através do qual se promoveu um estudo de caso que se desenvolveu numa turma de um 2º ano de escolaridade onde os alunos desta turma puderam vivenciar um projeto de educação literária subordinado às intenções e propósitos contidos nos objetivos atrás formulados.

Será na segunda parte desta dissertação que se apresentam e justificam as opções metodológicas assumidas, bem como se apresentam e discutem os resultados.

A dissertação encerra-se através de uma conclusão onde, por um lado, se propõe uma reflexão final e, por outro, se apontam outras possibilidades de construção de projetos de investigação na área da educação literária.

Resta referir que este é um trabalho que não surge por acaso, respondendo, por isso, às indagações que enquanto professor temos vindo a alimentar e, por outro aos desafios com que a literatura e a investigação nos confronta. Neste sentido, gostaríamos que esta dissertação pudesse ser um contributo para que os projetos de educação literária mais do que projetos consentidos fossem projetos com sentido.

PARTE I – CONCETUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Capítulo 1 – Escola e linguagem escrita

A emergência da escola, tal como a concebemos hoje, como instituição educativa, tutelada pelo Estado, que assume funções incontornáveis como espaço de socialização cultural nas sociedades contemporâneas não poderá ser dissociada da afirmação da Modernidade como regime civilizacional que, de algum modo, é inaugurado pela Revolução Francesa e corresponde ao triunfo e afirmação dos pressupostos ideológicos, políticos, sociais e culturais que a justificaram como momento de rutura face às sociedades do denominado Antigo Regime (Trindade & Cosme, 2010). Isto é, a Escola não nasceu por acaso ou ao acaso, como se comprova quando Nóvoa e Schriewer (2000), demonstram como, na Europa, a emergência do modelo de educação escolar correspondeu a um movimento sincrónico ao longo do século XVIII que esteve na origem das reformas educativas que tiveram lugar, por exemplo, em França, Nápoles, Piemonte, Portugal, Prússia ou Rússia.

Se a relação entre o modelo de educação escolar e a Modernidade corresponde a um fator invariante que subjaz àquelas reformas, tendo em conta que, segundo R. Trindade e A. Cosme (2010) competirá à Escola participar na difusão dos valores da Modernidade, importa, no entanto, referir que há singularidades históricas a respeitar, as quais explicam que J. Barroso (1995) tenha inventariado um conjunto de razões específicas, que balizadas pelo projeto da Modernidade, explicam a necessidade de, a partir dos séculos XVIII e XIX, a Escola se ter transformado numa instituição educativa hegemónica. Barroso (1995) refere que a emergência dos Estados-Nação e a construção da noção de pertença a uma comunidade mais ampla, as razões de natureza religiosa nos países que aderiram à Reforma Protestante, as exigências políticas e sociais das revoluções industriais nos países do Norte e do Centro da Europa, condições políticas e administrativas favoráveis ao processo dito de modernização dos países ou a própria universalização da escrita são algumas das razões que poderão explicar o facto da Escola se ter transformado numa instituição

educativa hegemónica, deixando de ser uma possibilidade para passar a ser um investimento social inevitável (Nóvoa, 1995).

Estamos perante um processo complexo e até contraditório que adquire contornos próprios nos diferentes países, ainda que seja a universalização da escrita que nos interessa discutir como uma das causas que poderemos associar à emergência e afirmação do modelo de educação escolar. É que, segundo Lahire (1993), a escrita constitui um instrumento de afirmação do poder dos Estados modernos que utilizaram a escrita como

“condição do exercício de uma atividade política que se afirma como uma prática social profundamente dependente das regras escritas, objetivadas, impessoais e aplicadas de forma universal para resolver os casos particulares no âmbito de um determinado território. O caso francês é, sob este aspeto, um caso exemplar quando se constata que o Código Civil, o Código de Procedimento Civil, o Código Penal e o Código de Instrução Criminal são redigidos entre os anos de 1804 e 1811 (Lahire, 1993). Trata-se de um investimento na codificação de saberes que ocorre entre os séculos XVII e XIX que constituem a expressão de um tempo em transformação acelerada, relacionada com as transformações de natureza diversa que tiveram lugar no Ocidente no decurso desse período que corresponde ao desenvolvimento de “sociedades mais sofisticadas, competitivas e conflituais, progressivamente assentes no tecido urbano, que necessitam de formas de controlo e de gestão mais complexas” (Candeias, 2001, p.28). É neste sentido que a universalização e a importância da escrita pode ser entendida como um instrumento de racionalização, organização e controlo social necessário às exigências globais das sociedades emergentes no século XVI. Conclui-se, então, que também a universalização e a importância da escrita pode ser entendida como uma manifestação da Modernidade, ou pelo menos pode ser considerada como um instrumento que a Modernidade incentivou de forma explícita, se bem que, também, de modo assimétrico e seletivo, no âmbito de uma trama onde se entrelaçam a Filosofia das Luzes, a afirmação dos Estados-Nação e as transformações decorrentes do processo de industrialização. A articulação entre a universalização da escrita e a universalização da Escola pode começar por ser abordada, então, a partir

deste vínculo de pertença à Modernidade. Um vínculo que é simultaneamente causa e efeito do facto das práticas sociais se organizarem progressivamente em função de práticas de escrita (Trindade & Cosme, 2010, pg. 18).

Como se constata, a escrita, de acordo com esta perspetiva, não poderá ser captada apenas numa dimensão instrumental e daí a sua importância e a necessidade de abordar a mesma no seio das escolas, a partir de uma outra perspetiva. Por isso, é que Sérgio Niza considera “que há, na relação da escola com os alunos, um processo de traição lamentável, quando os professores não têm consciência de que a escola é fundamentalmente uma instituição da escrita” (Nóvoa, Marcelino & do Ó, 2012, pg. 430). Será num outro texto que o autor explica a dimensão histórica desta afirmação quando chama a atenção para o facto de, na sequência da relação entre a linguagem escrita e “a função evangelizadora das religiões do Livro” (idem, pg. 471), considerar que “só uma escola realizaria essa função” (idem). O que aconteceu no momento em que

“a escola popular da Idade Moderna, laica e instrutora do indivíduo cidadão, apesar de reorientar a sua missão política, transferiu a mesma cultura de iniciação escrita para a leitura dos seus novos livros. E assim permanece na escola a mesma tradição de acesso ao texto pela sua passiva decifração, uma arqueologia de leitura, disciplinada ao ritmo do método de leitura do professor, orientado desde o século XVII pelo modo simultâneo de se dirigir aos alunos para que cada um deles possa ouvir ou realizar o mesmo, ao mesmo tempo. No ensino da leitura como em tudo o mais” (idem).

O pressuposto central da argumentação de S. Niza é que de que nas escolas se subestima o ato de escrever, subordinando-o ao ato de ler, o que sendo uma problemática pedagógica decisiva não é a problemática que nos interessa abordar neste momento. Daí que a referência à mesma só nos interesse para se compreender o pensamento do autor sobre a relação entre a Escola e a apropriação da linguagem escrita e as vicissitudes do processo histórico de construção dessa relação. O que Niza

propõe é algo que poderá ser identificado como um posicionamento sobre essa relação que interpela e recusa quer a dissociação entre os atos de ler e de escrever quer a subsequente relação cronológica que se estabelece entre os dois atos, no âmbito da qual a leitura é entendida como “motor da prática de escrever” (idem, pg. 106). Não estamos, contudo, perante uma situação que poderá corresponder a uma visão incompetente, mas mais a uma perspectiva que corresponde ao que Ivone Niza designa por “pedagogia da transcrição” (Niza, 2002, p. 5), a qual, apesar de constituir uma abordagem que permite refletir sobre as práticas de escrita nas escolas, nos permite compreender uma das perspectivas mais influentes de pensar o estatuto da linguagem escrita na Escola e, como tal, o próprio estatuto da leitura. Para a pedagogia da transcrição, na proposta que I. Niza nos faz, a língua é entendida como uma entidade homogénea, sustentada numa gramática normativa, em função da qual se prescrevem as práticas de escrita como práticas dissociadas das “condições sociais da sua utilização e da sua produção” (ibidem), o que está na origem de uma relação escolástica com os textos, lidos ou escritos.

No caso da leitura, isto significa que o ato de ler é um fim em si mesmo, ao serviço do desenvolvimento de habilidades de leitura que, em larga medida, são vistas como atividades de decodificação ou de modos de interpretação normativos que se concretizam, segundo M. Soares (1999), em função de exercícios que visam, num dado momento, treinar a localização de informações nos textos, o que, dada a sua universalidade, se pode adequar à leitura de textos informativos mas não serve para a leitura de textos literários, enquanto noutro momento pretendem impor interpretações normativas dos referidos textos, a partir de pressupostos e procedimentos padronizados, de acordo com opções que, muitas vezes, são estranhas aos alunos-leitores.

No caso das atividades de escrita, e segundo I. Niza (2000), estas subordinam-se à importância que se atribui à ortografia e à organização sintática dos textos, as quais são sobrevalorizadas em detrimento da atenção que se presta à intencionalidade da produção de um texto, à sua dimensão comunicativa ou ao significado que a tarefa assume para o sujeito que escreve. Como defendem Cosme e Trindade (2013),

“o que se valoriza, acima de tudo, é a aprendizagem de um conjunto de regras, de procedimentos e de frases feitas que, na perspetiva em causa, poderão garantir, na fase posterior do domínio, a possibilidade da revelação de “um dom” (ibidem), muitas vezes entendido como algo “destinado apenas a alguns” (ibidem)” (pg. 26).

Esta é uma atitude pedagógica que atravessa todo o percurso escolar das crianças, desde a fase da iniciação à linguagem escrita até fases mais avançadas do processo de aprendizagem, a qual se encontra marcada pela clivagem entre alfabetização e letramento¹ (Soares, 2004). Segundo a investigadora brasileira, no quadro concetual que Niza atrás designou por “pedagogia da transcrição” (Niza, 2000), há um momento da relação com a linguagem escrita que corresponde ao “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” (Soares, 2004, pg. 11) e há o momento posterior do letramento que tem a ver com “práticas de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (idem, pg. 6).

As consequências de uma tal abordagem estão bem presentes quer, por exemplo, na opção pelos métodos de alfabetização, fonéticos e sintéticos que se utilizam quer, posteriormente, no modo como a Escola instrumentaliza a literatura, tanto subordinando-a aos exercícios sobre os textos a que atrás fizemos alusão como se literatiza a escolarização infantil (Soares, 1999), no momento em que se produz na Escola toda uma literatura que se constrói quer para que se cumpram os objetivos desta instituição quer para que um tal tipo de literatura seja consumido nas salas de aula.

Segundo S. Niza, deve-se, em larga medida, aos estudos na área da Psicologia da Escrita, em articulação com áreas como as da Linguística e da Socioantropologia, a mudança de paradigma no que à relação entre os sujeitos e a linguagem escrita diz respeito (Nóvoa, Marcelino & do Ó, 2012). Ivone Niza refere-se a este novo paradigma como “paradigma da reescrita” (Niza, 2002, pg.7) e descreve-o como um paradigma

¹ Segundo a autora em causa, “é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do *letramento* no Brasil, do *illetterisme*, na França, da *literacia* em Portugal, para nomear fenómenos distintos daquele denominado *alfabetização* (Soares, 2004, pg. 6).

em que as situações de escrita terão que ser mais aprendidas do que ensinadas, o que significa que mais do que uma situação de aprendizagem o ato de escrever deve resultar de um processo de “desenvolvimento organizado” (Vygotsky, 1988 in Niza, 2002, p. 12).

É na sequência da formulação desta abordagem que Cosme e Trindade (2013) defendem que

a utilização da linguagem escrita deixa de ser concebida como um «dom» para ser abordada como um objetivo educacional que é pensado em função de um conjunto de condições e desafios cuja explicitação demonstra como a gestão dos espaços e dos tempos de aprendizagem, as atividades e as suas intenções ou os instrumentos e os momentos de regulação assumem uma importância decisiva (Cosme & Trindade, 2013, pg. 48).

Trata-se de uma abordagem que é defendida, igualmente, por Smolka e colaboradores, a qual afirma que

“Falo da atividade da leitura como forma de linguagem, originária na dinâmica das interações humanas (...) não como mero ‘hábito’ adquirido, mas como atividade inter e intrapsicológica, no sentido de que os processos e os efeitos desta atividade de linguagem transformam os indivíduos enquanto mediam a experiência (...). Portanto, leitura como mediação, como memória e prática social”. (Smolka, Silva, Bordini & Ziberman, 1989, p.28).

Tal como se pode comprovar, nesta perspetiva o pressuposto central é que a criança precisa dar sentido àquilo que lê mais do que se limitar a descodificar o que está escrito, a exemplo do que Jolibert defende quando afirma que:

“Ler é atribuir diretamente um sentido a algo (...). Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade-prazer) numa verdadeira situação de vida (...). Ler é ler escritos reais, que vão

desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc. No momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida, “para valer” como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler”. (Jolibert, 1994, p.15).

Eis-nos perante uma perspectiva em que se rejeita a coexistência dos conceitos de alfabetização e letramento com base no

“argumento de que em alfabetização estaria compreendido o conceito de letramento, ou vice-versa, em letramento estaria compreendido o conceito de alfabetização – o que seria verdade, desde que se convencionasse que por alfabetização seria possível entender muito mais que a aprendizagem grafofónica, conceito tradicionalmente atribuído a esse processo, ou em letramento seria possível incluir a aprendizagem do sistema de escrita” (Soares, 2004, pg. 15).

É na sequência desta reflexão que se compreende melhor o que afirma S. Niza quando propõe que ao “percurso legográfico ou ao da leitura para a escrita, opomos uma via que parte do grafismo/escrita do aluno para a interpretação/leitura” (Nóvoa, Marcelino & do Ó, 2012, pg. 72), de forma a que, nas palavras do autor, desponte o significado e a leitura se afirme (idem). Em 1989, o mesmo autor confirma este posicionamento quando defende que “Hoje, mais do que nunca, teremos de transformar a utopia de Roland Barthes num método de alfabetização: «fazer do leitor um escritor»” (idem, pg. 106), o que significa que no

“plano didático, o enfoque estratégico sobre o processo da escrita desencadeia em simultâneo a leitura. A leitura é, numa primeira fase, eminentemente oral e ajuda a compreender a escrita como sistema de simbolização de segunda ordem, isto é, sistema de simbolização da fala que é, por seu lado, um sistema de simbolização direta (das coisas). Só mais tarde o leitor compreende, sobretudo através da sua escrita, como ela se transforma num sistema autónomo de representação (...)” (idem).

Como se constata, afirma-se por esta via uma concepção de leitura cujos pressupostos se encontram na perspectiva sociocultural que a leitura das obras de Vygotsky sustentam. Segundo Niza, a “escola de Moscovo, ao valorizar o forte vínculo existente entre o desenvolvimento cognitivo, a cultura e a interação linguística, destaca a importância da escrita no acesso às funções psicológicas superiores e o seu complexo desenvolvimento” (idem, pg. 472), o que está na origem de uma “forte interação vinculativa da escrita com a leitura” (idem) e, concomitantemente, da “relevância da dimensão social da atividade de escrever como construção partilhada por uma comunidade de aprendizagem” (idem).

É a expressão da dinâmica pedagógica que se afirma em função da abordagem descrita que Ivone Niza e Júlia Soares (1998) dão conta de uma situação de escrita que tem lugar numa sala de aula de uma professora vinculada ao Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM). A situação relaciona-se com o trabalho coletivo de aperfeiçoamento de um texto, da autoria de uma aluna que está na origem da atividade que se passa a narrar:

“O texto que vai ser trabalhado é lido à turma pelo seu autor com ajuda do professor se for necessária. O professor divide o quadro em duas partes. Numa escreve o texto tal como o aluno o dita. A outra parte destina-se à reescrita do texto. Dado que o texto é recolhido por ditado do autor e escrito pelo professor, não aparecem erros ortográficos. (...). Enquanto o professor escreve no quadro, os alunos ilustram nos seus cadernos o texto que ouvirem ler e que vai ser trabalhado. Terminada a escrita, o professor lê de novo o texto ao grupo e convida os alunos a exprimirem as suas opiniões acerca do mesmo e a questionarem o autor. Com base nas perguntas, nas sugestões dos alunos, nas respostas do autor, e com a participação do grupo, o professor vai reescrevendo o texto.

Exemplifica-se, seguidamente, um trabalho de texto em coletivo:

A minha gata já teve gatinhos!!! Rita

Marina: Teve quantos?

Rita: Três.

Luís: De que cor são?

Rita: Um é todo branco e os outros são pretos e brancos.

Pedro: Eu acho que ela devia dizer como se chama a gata.

Rita: Rosa.

Lena: Rosa??? É como ela! (e aponta para uma colega com esse nome).

Prof.: Rosa é também o nome de uma flor.

Ana: O texto é muito pequeno.

Prof.: Agora que já sabemos mais coisas acerca da gata e dos gatinhos podemos torná-lo maior.

O professor começa então a escrever e tem o cuidado de verbalizar o que vai escrevendo e que foi objeto de questionamento pelos alunos.

Prof.: Podemos escrever o nome da gata e se a Rita nos disser quando nasceram os gatinhos também podemos escrever.

Rita: Foi ontem.

O professor escreve no quadro:

Ontem, a minha gata Rosa teve três gatinhos.

Prof: Agora podemos dizer como eles são... É outra ideia. Temos de pôr um ponto final.

A Rita dita à professora e esta escreve no quadro:

Um é todo branco e vai-se chamar Branquinho.

O professor enquanto escreve vai dizendo: «Os nomes próprios dos animais escrevem-se com letra maiúscula» e continua lendo o texto: «Os outros são pretos e brancos» (escreve enquanto lê) e afirma: «mas também se pode dizer pretos com malhas brancas».

Prof.: O que vamos escolher?

Vários alunos: Pretos com manchas brancas.

O professor lê o texto e no final da leitura a Rita acrescenta:

Eu vou ficar com os gatinhos todos. Não vou dar nenhum. Eles ainda não abrem os olhos e a minha gata arranha-me quando eu quero ver os gatinhos.

Prof.: A Rita agora diz-nos mais coisas acerca dos gatinhos, da gata e também nos diz que quer ficar com os gatinhos todos. Temos de pensar onde vamos escrever estas coisas... (O professor espera a reação dos alunos)

Rita: Pode-se escrever no fim

Ana: Eu não sei...

Carlos: A Rita já disse que é no fim.

Pedro: E põe-se ponto final.

Prof.: Se dizemos aqui (e lê) coisas acerca dos gatinhos, podemos escrever aqui essa informação...

Rita: Pode ser...

O texto ficou assim:

Ontem, a minha gata Rosa teve três gatinhos. Um é todo branco e vai chamar-se Branquinho. Os outros são pretos com manchas brancas. Eles ainda não abrem os olhos. Quando eu os quero ver, a minha gata arranha-me. Eu vou ficar com eles todos. Não vou dar nenhum.

Rita (com a ajuda do grupo)

(idem, p. 33 – 34)

Como se constata, esta é uma situação que está bem distante, em termos conceituais e praxeológicos, daquela que se vislumbra através do conjunto de frases que se transcrevem, tais como “«a bola pula e o Lito papa a lula», (...), «a Lili papa a lua», «o Óscar viu os ovos e abriu os olhos», [ou] «eu pulo e leio»" (Pacheco, 1999, p. 19) que permitem ilustrar como a abordagem escolástica da leitura despreza o significado em nome do treino e dos exercícios que se propõem para que os alunos desenvolvam o que é visto como as suas competências de descodificação.

É de acordo com este conjunto de argumentos que se compreende melhor porque Solé afirma que “ler não é descodificar, mas para ler é preciso saber descodificar” (Solé, 1998, pg 52). O ensino do código escrito é importante, mas deve ser feito dentro de contextos significativos para a criança e não em ações isoladas de aprendizagens descontextualizadas. Mais do que descodificar códigos, a leitura vem carregada de significados do contexto em que estamos inseridos. Para ter significado, a leitura não pode ser apenas uma descrição mecânica daquilo que se lê porque ao ler

“não apenas utilizamos conhecimentos prévios acerca do escrito; se fosse assim, não se produziria aprendizagem ao ler. Requerem-se também estratégias para aprender a partir da leitura. O ensino das estratégias de leitura compreensiva não pode ser deixado para idades avançadas. Ou se ensinam desde o início da leitura – nos primeiros contatos da criança com os textos escritos – ou nos arriscamos a aprovar pessoas que sabem decifrar, mas não utilizam a leitura como meio de aprendizagem nem acesso à informação, nem prazer, etc” (Smith, 1997, p.48).

É Paulo Freire que, no âmbito desta discussão, defende, igualmente que é necessária

“uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo... Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção entre o texto e o contexto” (Freire, 1987, p.11).

Esta é uma perspectiva que é partilhada, finalmente, por Foucambert para quem saber ler é diferente de saber decodificar, pois o simples acesso ao código escrito não garante que se veja para além do que os sentidos nos permitem, já que ler

“não é apenas passar os olhos por algo escrito, não é fazer a versão oral de um escrito. Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é” (Foucambert, 1994, p.5).

Em suma, esta última perspectiva, para além de ser suportada em reflexões e estudos diversos (Smolka, 1988; Vygotsky, 1994; Bakhtin, 2006; Smith, 1997; Niza, 2000; Soares, 2004; 2006) emerge a partir do reconhecimento, inerente aos estudos relacionados com a emergência da literacia, quando estes nos mostram que saber ler e escrever se tem revelado como condição insuficiente para responder adequadamente às exigências da vida social contemporânea. Daí que se defenda que é necessário fazer uso da leitura e da escrita no quotidiano. Assim, as práticas sociais de leitura e escrita emergem como questão determinante na inclusão social do sujeito. Por isso, é que a literacia surge como uma necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais complexas e avançadas, que vão para além dos exercícios e das rotinas resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Segundo Soares:

“o termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenómeno que não existia antes, ou, se

existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele” (Soares, 2006, pg. 34).

Letramento, tal como já o referimos atrás, é a expressão, no Brasil, para se referir ao que em Portugal designamos por literacia. Trata-se de uma tradução da palavra inglesa «literacy», a que significa a condição de ser letrado. Etimologicamente, a palavra vem do latim “littera” (letra), com sufixo “cy” (qualidade, condição, estado). Neste sentido, podemos dizer que é a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita que lhe possibilitem promover outras ações políticas, culturais, linguísticas e cognitivas que, só por si, a apropriação dos códigos referentes à linguagem escrita não garantem. Tal como refere M. Soares (2006)

“ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua propriedade” (Soares, 2006, p. 39).

Desta forma, literacia é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever mas que participa de forma autónoma e esclarecida na vida em sociedade através de uma utilização capaz da leitura e da escrita, já que a literacia amplia a compreensão a respeito da relação do sujeito com a escrita e a leitura, o qual deixa de se limitar ao conhecimento de letras, sílabas e outros aspetos, pois leva em consideração as diversas facetas envolvidas na complexa dinâmica suscitada pelos atos de ler e de escrever. Segundo Kleiman, a literacia não circunscreve o sujeito

“aos eventos e práticas comunicativas mediadas pelo texto escrito, isto é, às práticas que envolvem de fato ler e escrever. A literacia também está presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento

literácito, pois o texto ouvido tem as marcas de planeamento e lexicalização típicas da modalidade escrita” (Kleiman, 1995, p. 181-182).

Pode mesmo afirmar-se, na continuidade da posição de Kleiman, que o processo de literacia começa bem antes do processo de alfabetização: a criança começa a “letrar-se” a partir do momento em que nasce numa sociedade letrada. Rodeada de material escrito e de pessoas que usam a leitura e a escrita, a criança vai conhecendo e reconhecendo essas práticas. Nesse processo, ela passa a conhecer e a reconhecer o sistema de escrita, diferenciando-o de outros sistemas gráficos, o que conduz Soares a afirmar que

“da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda ‘analfabeta’, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada” (Soares, 2006, pg. 24).

Uma criança alfabetizada é aquela que sabe, em princípio, decodificar um texto escrito, enquanto uma criança letrada aborda diferentes géneros de textos, em diferentes suportes, em diferentes contextos e em diferentes circunstâncias. Se a criança não sabe ler, mas pede que lhe leiam histórias ou finge estar a ler um livro, se não sabe escrever, mas faz rabiscos dizendo que aquilo é uma carta que escreveu para alguém, é “letrada”, embora analfabeta, porque conhece e tenta exercer, no limite das suas possibilidades, práticas de leitura e de escrita. Desse modo, segundo Kleiman (2005), a criança antes mesmo de entrar na escola já participa em eventos de literacia no âmbito das ações que têm lugar no seu quotidiano. Será na escola que

“A prática da alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, precisa de um ensino sistemático, o que a torna diferente de outras práticas de literacia, nas quais é possível aprender apenas olhando os demais fazerem” (idem, p.14).

Quando a criança chega à escola, cabe à educação formal, orientar a aprendizagem do sistema da língua escrita, considerando que: “a alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente” (idem).

Assim, o desafio da escola não é somente o de alfabetizar os seus alunos, mas também de os tornar letrados, daí que as atividades de leitura e escrita devam ter em conta a vida real. Se esta é uma propriedade de um projeto que visa alfabetizar os alunos através do desenvolvimento da sua literacia, importa ter em conta uma outra dimensão que tem a ver com o facto desse projeto não se poder restringir, apenas, a cada aluno individualmente, assumindo-se como um projeto que valoriza a dimensão social da aprendizagem das crianças. Daí que Soares afirme que

“letramento não pode ser considerado um ‘instrumento’ neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (Soares, 2006, p.74).

O que se pretende, em última análise, é que cada aluno se torne capaz, por meio do uso da leitura e da escrita, de poder atuar, de forma esclarecida e sustentada na realidade em que vive, o que constitui uma condição para que um programa de alfabetização preocupado com o desenvolvimento da literacia dos alunos é um programa que não poderá ficar confinado aos atos de ler e de escrever, acabando por ter implicações, através da relação que estabelecem entre os alunos e a linguagem escrita, com o próprio processo de formação de cidadãos mais críticos e interventivos

É de acordo com estes pressupostos que se recusa que a relação com a leitura seja circunscrita, apenas, a uma oportunidade de promover as competências de descodificação dos alunos, mesmo que um tal exercício se confine, somente, ao que usualmente se designa por fase da iniciação à leitura e à escrita, o qual terminaria na fase em que os alunos se mostrassem de descodificar textos, assumindo, neste caso e posteriormente, o contato com os textos literários um papel decisivo.

Se esta é uma perspectiva possível e praticada, importa reconhecer uma outra através da qual se pensa a relação entre leitura e escrita quer como uma relação em que é a segunda que potencia a possibilidade da primeira ser apropriada como um trabalho que promove o desenvolvimento da literacia quer com uma relação dialógica entre um leitor e um texto, onde não é o segundo que, só por si, determina a interpretação dos primeiros, ainda que os estimule e os balize. Trata-se de reconhecer, neste caso, o leitor como um produtor de sentidos, tal como o defende W. Geraldini quando escreve que

“Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra prevista” (Geraldini, 1984, pg. 4).

Isto é, se o autor de um texto assume a sua perspectiva num texto que redigiu, logo, o leitor tem igual direito de abordar esses textos a partir das suas próprias vivências e representações. Trata-se de um pressuposto que tem implicações no modo de se abordar, entre outras coisas, as práticas e as oportunidades de leitura. Neste sentido, não só os textos devem ser diversificados como o contacto com os mesmos deverá ser também, de forma a que se possa criar um leitor singular, o que, muitas vezes, não acontece não só por causa da qualidade dos textos mas também devido ao modo como se estabelece a relação entre esses mesmos textos e os alunos. Se não se defende que este é um problema que não diz respeito à escola e aos professores, também não se defende a imposição de padrões de interpretação normativos. É necessário criar situações que estimulem a exploração e a partilha dos significados que os diferentes atores em presença deverão poder propor, sabendo-se que estamos no âmbito de um projeto que tem que criar, igualmente, a necessidade e o desejo de ler.

Como já o referimos e reafirmamos, neste momento, recorrendo a Bakhtin (2006), um tal projeto é mais do que uma iniciativa relacionada com a leitura e a escrita, no momento em que se entende tais atividades como uma oportunidade para,

através da partilha que a utilização da linguagem permite, os alunos se constroem como pessoas que se afirmam, por via da sua praxis, como sujeitos historicamente e socialmente constituídos. É que para Bakhtin (idem) o homem é um ser essencialmente social, que não tem existência fora da sociedade e das condições históricas de suas experiências. Daí que defenda que “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada pelo fato de que procede de alguém tanto pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (idem, p.113).

Em conclusão, qualquer reflexão sobre a relação entre Escola e Literatura não poderá ser dissociada do debate que acabamos de propor sobre o modo como, nas escolas, se concebe a relação entre os sujeitos e a linguagem escrita. Por isso, o próximo capítulo, no âmbito do qual iremos abordar as possibilidades de abordar o primeiro tipo de relação referida terá que ter em conta os desafios, as exigências, os propósitos e as tensões que acabamos de identificar neste capítulo.

Capítulo 2 – Escola e literatura

A reflexão que temos vindo a promover através da qual se discute as possibilidades da relação entre os alunos e a linguagem escrita é, como já o referimos anteriormente, condição da reflexão sobre a reflexão da relação entre Escola e Literatura. Ainda que saibamos que através desta opção confinamos a discussão à Literatura, sabendo-se que a relação com a linguagem escrita é bem mais vasta, fazemo-lo por razões de carácter metodológico, relacionadas com o objeto de estudo desta dissertação. Objeto este que nos conduz a assumir uma segunda opção, a de construir aquela reflexão no contexto curricular do que, em Portugal, se designa por 1º Ciclo do Ensino Básico.

É tendo em conta estas duas condições e a reflexão já proposta que é possível afirmar que a relação entre Escola e Literatura pode ser captada a partir do quadro concetual já expresso. Assim, na perspetiva que, utilizando as palavras de I. Niza, se subordina à da “pedagogia da transcrição” (Niza, 2000, pg. 5), os textos literários são objeto de um processo de didatização que está na origem da denúncia de M. Soares (1999) quando esta anuncia que um tal processo está na origem de toda uma bibliografia prescritiva sobre a utilização da literatura para fins escolares. É o que a autora designa como “inadequada escolarização da literatura infantil” (idem, pg. 22) que justifica essa bibliografia cujo objetivo é mostrar “como se deve ensinar literatura, como se deve trabalhar o texto literário, como se deve incentivar e orientar a leitura de livros” (idem). Trata-se de obras que terão que ser relacionadas com o que Soares designa por “instâncias de escolarização da literatura infantil” (idem): a biblioteca escolar, a leitura e estudo de livros de literatura e a leitura e estudo de textos que são abordados nas aulas de Português.

Estamos perante um processo que terá que ser entendido à luz de uma perspetiva, a do “paradigma pedagógico da instrução” (Trindade & Cosme, 2010, pg. 30) que, de um modo geral, entende que a função da Escola é resgatar os alunos da sua ignorância que, assim, constitui o ponto de partida da ação formativa que tem lugar nas escolas. É o reconhecimento da incompetência dos alunos que explica a mobilização de recursos culturais que irão permitir superar essa lacuna, os quais são

geridos de forma tão prescritiva quanto normativa, como se os alunos fossem espectadores cuja recetividade terá que ser assegurada.

É de acordo com estes pressupostos que M. Soares (1999) se refere às estratégias de escolarização da leitura que circunscrevem os livros a uma tarefa ou a um dever escolar, o que está bem presente no facto da leitura ser sempre avaliada “por mais que se mascarem as provas de avaliação” (idem, pg. 24). Se esta é uma dimensão que importa valorizar, há outras iniciativas que a autora enuncia, nomeadamente aquelas que têm a ver com:

“a questão da seleção de textos: géneros, autores e obras; a questão da seleção do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado; a questão da transferência do texto do seu suporte literário para um suporte didático (...) e, finalmente, e talvez o mais importante, a questão das intenções e dos objetivos da leitura e estudo do texto” (idem, pg. 25-26).

Abordando cada um dos pontos enunciados, um a um, gostaríamos de salientar que para Soares (idem), no âmbito do ciclo de escolaridade a que nos reportamos, se constata a predominância dos textos narrativos e poemas, mesmo que estes não ocupem um papel relevante, estando ausentes os textos relacionados com o teatro infantil, o género epistolar, a biografia, as memórias e o diário.

A preponderância de textos narrativos, contudo, terá de ser compreendida em função do tratamento didático a que estes textos são submetidos, nomeadamente quando estes textos não são abordados no seu formato original como material que integra as páginas dos livros didáticos. Segundo Soares (idem)

“Ao ser transportado do livro de literatura infantil para o livro didático. O texto tem de sofrer, inevitavelmente, transformações, já que passa de um suporte para outros: ler diretamente no livro de literatura infantil é relacionar-se com um objeto-livro-de-literatura completamente diferente do objeto-livro didático. São livros com finalidades diferentes, aspeto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes” (pg. 37).

Se esta é uma operação que contribui para a didatização dos textos literários há uma outra a que Soares se refere quando reflete sobre a fragmentação dos textos originais em textos mais pequenos para serem incorporados nos livros didáticos e objeto de exercícios de leitura que visam prescrever e normativizar a atitude dos «leitores». Trata-se de uma operação que visa contribuir para a operacionalização de uma atividade que seja compatível com a gestão espartilhada do tempo escolar por disciplinas. O problema é que o fragmento do texto é ele mesmo um texto que acaba por nada ter a ver, neste caso, com um texto narrativo, o que acabaria por ser visto como um contrassenso pedagógico se estes textos não se limitassem a ser utilizados para ensinar a língua (ensino de gramática, de ortografia e de interpretação padronizada) e não tanto a de promover o encontro entre os alunos e esses textos. Para Soares (idem), trata-se de um exemplo claro de escolarização inadequada da literatura, tendo em conta que um texto narrativo possui uma estrutura concetual que

“se organiza em ciclos sequenciais: começa com uma exposição, em que o acontecimento que será narrado é «emoldurado», com a apresentação da situação inicial (tempo, lugar, personagens, etc.); prossegue trazendo um desequilíbrio que vem perturbar a situação inicial (...) evolui para um clímax, em que o desequilíbrio chega ao seu ponto máximo e, finalmente, caminha para o restabelecimento do equilíbrio” (pg. 31).

O problema da transferência dos textos literários para os textos didáticos é que, nestes últimos, se “apresentam apenas o ciclo inicial da sequência narrativa, a exposição, e interrompem aí a narrativa que, portanto, não se realiza, deixando o leitor na expectativa: o que acontecerá neste lugar? Com estes personagens?” (idem). É de acordo com esta denúncia que se pode compreender como a fragmentação dos textos literários impede a educação literária dos alunos, através de um processo de desfiguração da obra dos autores (idem). Em última análise, o “fragmento não é um texto, pois não é um todo significativo e coerente, nem é uma narrativa pois apenas apresenta a situação e o fato que desencadeará os acontecimentos” (idem, pg. 34).

Quanto à poesia “ou se insiste apenas em seus aspetos formais – conceito de estrofe, verso, rima ou, o que é mais frequente, se usa o poema para fins ortográficos

ou gramaticais” (idem, pg, 26), considerando Soares em que nas situações em que o poema se transforma, por exemplo, em Banda Desenhada, para o tornar mais «acessível» aos alunos, se perde a “sonoridade, o ritmo, a musicalidade, a disposição gráfica próprios do texto poético” (idem, pg. 42).

Escolarizar de forma inadequada a leitura passa, igualmente, pelos exercícios que a Escola propõe aos alunos em função da leitura dos textos, os quais impedem a “percepção da sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem” (idem, pg. 43), deixando o texto de ser um texto “para emocionar, para divertir, para dar prazer” (idem), de forma a transformar-se num texto “para ser estudado” (idem). São protocolos de leitura distintos que implicam experiências educativas diferentes. Em última análise, não se ensina ninguém a ler um texto, criando-se, antes, as condições para que os alunos aprendam a ler, num processo que, de algum modo e a partir de certo momento, escapa ao professor. O processo de escolarização inadequada da leitura reduz o texto literário a material para exercícios que obrigam os alunos a

“copiar o título do texto, o nome do autor, o nome do livro de onde foi tirado o texto; copiar a fala de determinada personagem do texto; escrever quem falou determinada frase; escrever o nome de personagens; copiar as frases que estão de acordo com o texto; copiar frases na ordem dos acontecimentos apresentados no texto; completar frases do texto” (idem, pg. 46).

Para além disso, os alunos são chamados a realizar “exercícios de opinião sobre o texto, vagos – O que achou? Gostou do texto? – e exercícios que pretendem buscar no texto um ensinamento moral” (idem).

Não entendamos esta abordagem como uma abordagem incompetente, mas antes como uma abordagem pedagogicamente subordinada a um determinado paradigma educativo, em função do qual se explicam as representações de aluno, de professor e de leitura que se revelam através da mesma.

Uma leitura do programa de Português, em vigor no 1º Ciclo do Ensino Básico, intitulado «Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Ministério

da Educação, 2015) permite, por um lado, aprofundar esta discussão e, por outro, contextualizá-la. Tal como já o referimos há um domínio nesse programa, o da Educação Literária, a par dos domínios da Oralidade, Leitura e Escrita ou do domínio da Gramática, sendo de destacar o facto do domínio da Educação Literária, aquele que privilegiamos como objeto de análise neste trabalho, só assume esta designação a partir do 3º ano, já que nos anos anteriores se chama «Iniciação à Educação Literária» (idem).

Creemos que, à partida, este é um dado relevante, dado que parece legitimar a ideia de que a educação literária é o momento de desenvolvimento da literacia dos alunos e este é um momento posterior ao do período referente à alfabetização. Se este é um dado interessante, importa chamar a atenção para um outro que tem a ver com a estratégia de formulação do programa, a qual é tornada pública através de listas de conteúdos referentes a cada um dos domínios que remetem para as respetivas metas curriculares. Estas aparecem, de forma explícita, num documento autónomo e é possível constatar que o modo como tais metas aparecem no documento induz uma visão atomizada das tarefas² que, de algum modo, parecem contribuir para favorecer o processo de instrumentalização escolástica atrás referido, em função do qual se transforma a educação literária num instrumento ao serviço de um projeto de apropriação da linguagem escrita, no âmbito do qual as obras literárias não são abordadas como literatura mas como material de suporte à concretização de exercícios de treino e consolidação de aprendizagens. Ainda que se reconheça a possibilidade de propor atividades que possam não confinar o domínio da Educação Literária a um trabalho formativo de natureza prescritiva e normativa, importa reconhecer, apenas, que a possibilidade do mesmo ocorrer está contida na própria estratégia adotada para formular os programas, definindo metas curriculares e descritores de desempenho. Não estamos perante orientações curriculares que

² A título de exemplo, chama-se a atenção para uma das metas constantes do programa e dos respetivos descritores de desempenho. A meta é: «Compreender o essencial dos textos escutados e lidos» e para se concretizar esta meta é necessário mostrar-se capaz de: (1) Antecipar conteúdos com base no título e nas ilustrações; (2) Descobrir regularidades na cadência dos versos; (3) Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história; (4) Fazer inferências (de sentimento – atitude); (5) Recontar uma história ouvida ou lida; (6) Propor alternativas distintas: alterar características das personagens e (7) Propor um final diferente para a história ouvida ou lida.

favoreçam as decisões dos professores no domínio da Educação Literária, permitindo-lhes que, mais do que instrumentalizar os textos literários, permitam que os alunos usufruam de experiências que dotadas de intencionalidade pedagógica inequívocas não sejam previamente determinadas, dado que uma tal atitude é contraditória com o próprio ato de ler aqueles textos e obras, tal como Pennac nos mostra, na obra «Como um romance» (Pennac, 2000, pg. 139), quando propõe os dez direitos inalienáveis dos leitor que são:

- 1) O direito de não ler.
- 2) O direito de saltar páginas.
- 3) O direito de não acabar um livro.
- 4) O direito de reler.
- 5) O direito de ler não importa o quê.
- 6) O direito de amar os «heróis» dos romances.
- 7) O direito de ler não importa onde.
- 8) O direito de saltar de livro em livro.
- 9) O direito de ler em voz alta.
- 10) O direito de não falar do que se leu.

Sabemos pelo próprio Pennac que o “verbo ler não suporta o imperativo” (idem, pg. 11), o que não nos servirá de grande coisa se não compreendermos que a necessidade de uma tal proposição deriva de uma leitura que está longe de poder ser confinada à reflexão estrita sobre a educação literária na Escola. Neste sentido, uma tal afirmação terá que ser compreendida em função de uma outra abordagem sobre o que é ler e o que é ser leitor, a qual terá sempre alguma coisa a ver com as leituras que fazemos da vida em sociedade ou do que é ser homem, mulher, jovem, adolescente ou criança neste âmbito.

A perspetiva alternativa à abordagem escolástica da educação literária terá que ser compreendida, assim, à luz do que poderá ser designado por abordagem sociocultural da leitura, a qual define o ato de ler como uma atividade que envolve um leitor na tentativa de interpretar e compreender um texto, através de um processo

que se define como um momento de construção partilhada de significados entre esse leitor e o autor do texto.

Colomer (2001) define, de forma precisa, esse ato quando afirma que “ler é um ato interpretativo, o qual consiste em saber conduzir uma série de raciocínios para a construção de uma interpretação da mensagem escrita, a partir da informação proporcionada pelo texto e dos conhecimentos do leitor” (pg. 127). Trata-se de uma iniciativa que, para a autora (idem) em questão, envolve um leitor naquilo que ele é e que ele sabe, bem como as experiências prévias de leitura que este pôde vivenciar, as quais lhe permitem saber o que deve fazer para poder entender o texto. Envolve, igualmente, segundo Colomer (idem), um texto que não poderá ser dissociado nem das intenções de um autor nem dos seus saberes e competências que lhe permitem debruçar-se sobre um tema e organizar o processo de escrita que o revela. Envolve, finalmente, o contexto de leitura que “compreende as condições da leitura, tanto as estabelecidas pelo próprio leitor (sua intenção, seu interesse pelo texto, etc.) como as derivadas do meio social que, no caso da leitura escolar, em geral são as estipuladas pelo educador (uma leitura compartilhada ou não, silenciosa ou não, o tempo destinado, etc.)” (idem, pg. 127). Para além da necessidade de haver alguma congruência ao nível da articulação entre as três variáveis, importa reconhecer que não é um nível de congruência máxima que permite que haja um resultado universalmente validado para afirmar se a leitura foi bem-sucedida. Estamos perante um processo que, como já o referimos, é complexo e, de algum modo, indeterminado.

A problemática que, no entanto, neste trabalho temos de enfrentar não tem tanto a ver, prioritariamente, com a complexidade e as singularidades do ato de ler, mas como o modo como se promove a socialização dos alunos na leitura de textos literários, sabendo-se que um tal processo depende das oportunidades culturais que cada um usufrui para que um tal objetivo se concretize. Como é que se criam tais oportunidades é o nosso desafio neste momento, sabendo-se que a abordagem escolástica da leitura ao impor significados e procedimentos impede a criação de tais oportunidades, enquanto o que poderá ser considerada a abordagem voluntarista da leitura, ao deixar os alunos entregues a si próprios face ao ato de ler, pelas razões

contrárias da abordagem anterior, acaba por se afirmar como uma abordagem inconsequente.

Assim o que teremos de discutir é o papel do professor, também neste âmbito, como um interlocutor qualificado (Cosme, 2009), alguém que sabe que não pode fazer pelos seus alunos aquilo que a estes compete fazer, ainda que também saiba que esse fazer dos alunos depende do modo como o professor faz o que for necessário para que os alunos possam fazer esse fazer. Se assim se recusa liminarmente a hipótese pedagógica voluntarista atrás referida, aceita-se, por outro lado, o desafio bastante complexo que consiste em definir os limites da intervenção do professor no âmbito da relação dos alunos com os livros. Como o fazer? Já defendemos neste trabalho um conjunto de propostas que nos mostram, pelo menos, o que não se deve fazer, o que está indiscutivelmente bem retratado num dos textos de Pennac onde através de um diálogo entre dois personagens da obra «Como um romance» (Pennac, 2000), se compreende o que está em jogo.

“- Mas estás preocupado porquê, meu querido? Os teus alunos escrevem o que tu esperas deles!

- A saber?

- Que é preciso ler! O dogma! Não estavas com certeza à espera de encontrar um monte de trabalhos glorificar os autos de fé!

- O que eu espero é que eles deixem de ouvir os walkmans e que de uma vez por todas comecem a ler a sério.

- De modo nenhum... O que tu queres é que eles te entreguem boas fichas de leitura acerca dos romances que tu lhes impões, que eles interpretem corretamente os poemas que tu escolheste, que no exame final analisem com elegância os textos da tua lista, que «comentem» judiciosamente ou «resumam» inteligentemente o que o examinador lhes pôs debaixo dos olhos naquela manhã... Mas na realidade, o que o examinador, tu e os pais querem, não é que as crianças leiam. Mas também não querem o contrário, repara. O que querem é que os miúdos tenham boas notas, e nada mais” (pg. 71).

O que defendemos na reflexão sobre o papel do professor é que este não deixe de existir como alguém determinante para apoiar o desenvolvimento da relação entre os seus alunos e a leitura, ainda que tenha de existir de forma plural e contingente e de um modo que tende a colidir com um modelo de educação escolar que se afirma como um modelo prescritivo e normalizador. No excerto acabado de citar o primeiro problema a resolver tem a ver com a necessidade de libertar os projetos de educação literária de qualquer tentativa de avaliação de desempenhos, por via da classificação. Uma reivindicação que é, igualmente, sugerida por Maria Bernardette Herdeiro quando esta considera que é necessário que “a Escola valorize a leitura como prática que se justifica a si mesmo e deixe de pôr a tónica exclusivamente sobre a leitura-exercício” (Herdeiro, 1980, pg. 45), de forma a poder-se superar “o pecado original da literatura infantil: ter nascido comprometida com a educação, em detrimento da arte” (Aguilar, 1999, pg. 243), já que é “a experiência pessoal do livro que funda a prática do leitor autónomo” (Herdeiro, 1980, pg. 45).

Seja como for, estamos perante uma decisão que não poderá ser entendida como uma medida avulsa, já que terá que ser congruente com a necessidade de “transformar o sentido do ato de ler e o lugar do livro na escola” (Herdeiro, 1980, pg. 46), de forma a contribuir para a afirmação de um leitor que

“instigado pelo texto, produz sentidos, dialoga com o texto que lê, seus intertextos e seu contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso. Um leitor que, paradoxalmente, é capaz de se safar até mesmo das camisas de força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia” (Walty, 1999, pg. 52).

Importa referir que esta é uma reflexão que se produz sobre a necessidade de promover uma educação literária, o que significa que estamos num domínio onde importa “distinguir dois tipos de leitura: a literal e a criativa, de natureza pessoal” (Coelho, 1980, pg. 33). Trata-se de uma questão que o paradigma escolástico da leitura tende a desvalorizar quer porque o ato de ler na Escola é entendido como um ato normativo e prescritivo, independentemente do género de textos que os alunos têm

que enfrentar quer porque, eventualmente, o segundo tipo de leitura é uma iniciativa que não diz respeito à Escola. No paradigma que temos vindo a definir como sociocultural, aquela distinção é, no entanto, estrategicamente, necessária porque tem implicações distintas no desenvolvimento das práticas de leitura dos alunos e na atividade interlocutora e mediadora dos professores.

Tal como refere Vera Aguiar, é necessário reconhecer que

“os textos informativos, apelativos, argumentativos e tantos outros estão muito mais comprometidos com o referente externo do que o literário. Neles, os espaços em branco são mínimos, porque não pretendem sugerir e dar vazão à imaginação, mas garantir certezas, dar ordens, influenciar comportamentos” (Aguiar, 1999, pg. 242)

É que, como nos lembra uma outra autora, Ivete Walty, o que caracteriza o texto literário “é justamente sua polissemia, suas lacunas a serem preenchidas pelo leitor, mesmo quando se tenta guiar esse leitor em seu ato de leitura, sentidos se formam que escapam ao controle do mediador de leitura” (Walty, 1999, pg. 52). Por isso é que, como refere Aguiar, o texto literário, na definição de Umberto Eco, “é um organismo preguiçoso, isto é, trabalha pouco para se constituir, é económico na ação, delega ao leitor a tarefa de completá-lo” (Aguiar, 1999, pg. 242).

Reconhecendo-se que estamos perante uma abordagem de educação literária que entende o leitor como um intérprete e um produtor ativo de significados e os textos literários como objetos que permitem “leituras plurais” (idem, pg. 249), já que “nem o próprio autor detém o privilégio do sentido exato, único” (Coelho, 1980, pg. 20), importa afirmar que, nestas condições, o ato de ler se define como um ato transacional complexo e indeterminado. Neste âmbito, o leitor poderá ser entendido quer como “agente de realização da obra” (idem, pg. 21) quer como alguém que comete uma “traição criadora” (idem) no âmbito do próprio ato de leitura, a qual decorre do “conflito entre o desígnio do autor e o desígnio do leitor, expresso na sua reação projetiva” (idem). É de acordo com estes pressupostos que o texto literário poderá ser entendido como uma “obra aberta” (idem, pg. 22), tendo em conta que “uma obra literária nunca se esgota, nunca está acabada, pois se vai alterando, desdobrando na vida que lhe confere as sucessivas, jamais definitivas, leituras” (idem).

Neste sentido, a educação literária deverá constituir uma oportunidade de formar leitores por via de atividades significativas de leitura, o que, de acordo com o paradigma que temos vindo a abordar, passa por desenvolver uma relação entre as crianças e obras literárias autênticas que suscitem uma relação com os outros que potencie a relação consigo próprio, num processo que, recorrendo a Vygotsky, pode ser identificado por internalização,

“Uma operação, que inicialmente, representa uma atividade externa, reconstrói-se e começa a ocorrer internamente, um processo interpessoal transforma-se num processo intrapessoal. No desenvolvimento cultural da criança, toda a função aparece duas vezes: primeiro a nível social e mais tarde a nível individual: primeiro entre pessoas (interpsicológica) e depois no interior da própria criança (intrapsicológica)” (Vygotsky, 1978, pg. 94).

Se ler um texto é um processo em que a significação se constrói pelo envolvimento ativo do sujeito com esse texto, ampliando-se, assim, as suas possibilidades de apreender o mundo, através desse e de outros textos, importa reconhecer que uma tal possibilidade remete esse sujeito e, em geral, os sujeitos leitores para a pertença a uma comunidade que partilha uma língua comum, da qual se apropria à medida que se negocia, e aprende a negociar os significados. Ler, de acordo com esta perspetiva, sendo um ato pessoal deverá ser compreendido, sempre, com um ato de co construção de significados sobre um texto escrito que se estabelece entre um leitor e um autor mas também, pelo menos em certas circunstâncias e situações, entre um leitor e outros leitores no seio de uma comunidade de aprendizagem (Cosme & Trindade, 2013).

Em suma, é a partir da oportunidade de na Escola se proporcionarem “múltiplas formas de aproximação entre sujeitos e livros” (Aguar, 1999, pg. 252), a partir das quais se oferecem aos alunos diferentes tipos de textos e de atividades de leitura, seja ao nível da sala de aula, seja ao nível das bibliotecas/centros de recursos, envolvendo, ou não, outros alunos da mesma turma em atividades conjuntas e, eventualmente, alunos de outras turmas e até de outras escolas, para além das famílias das crianças e das comunidades onde estas se inserem, que um projeto

alternativo àquele que a perspectiva escolástica tem vindo a promover se pode construir.

Herdeiro (1980), por sua vez, refere-se a algumas possibilidades no domínio dos projetos de leitura a desenvolver, tais como:

“concursos que impliquem apreciação de livros lidos - «Um livro de que gostei», por exemplo; «O escritor do mês», com exposição de obras, horas de leitura, apresentação de uma obra por um grupo de alunos e eventual contato com o escritor; colaboração no jornal da escola numa secção de orientação para a leitura ou organização de um boletim da biblioteca; visitas a outras bibliotecas, livrarias e editoras; elaboração de cartazes, a afixar em locais diversificados e periodicamente renovados, subordinados a temas: «O livro do mês», «Livros novos», «Livros recomendados», «Livros sobre...», «O escritor do mês», «A melhor crítica», etc., etc. (pg. 47).

Numa perspectiva que visa elucidar algumas das possibilidades de exploração de um livro, enquanto atividade letiva regular, pode-se inventariar a: (i) hora do conto; (ii) o agendamento de um tempo dedicado à leitura pessoal das obras que, por iniciativa própria, os alunos decidam ler, as quais poderão estar, ou não, na origem de pequenas palestras voluntárias sobre o livro lido; (iii) o desenvolvimento de projetos que impliquem a feitura de livros; (iv) o desenvolvimento de projetos coletivos que impliquem a recriação do livro (acrescentando-se ou modificando-se os personagens, modificando-se os finais ou algumas das situações que possam estar na origem da transformação das narrativas, ilustrando-se os livros ou introduzindo modificações nas ilustrações já produzidas, transformando-se os livros em Banda Desenhada, etc.) criando textos dramatúrgicos a partir dos livros, reinventando-se poemas ou explorando esses poemas através de múltiplas formas de leitura que possam implicar o canto ou atividades centradas no jogo dramático e (v) apresentando-se o resultado do trabalho produzido a outras turmas ou às famílias.

As possibilidades são inúmeras, desde que se reconheça que “o livro não se coloca num templo, acima e além do leitor, como objeto intocável, sagrado e detentor de uma verdade acabada e inquestionável, que se constrói por si mesma” (Aguiar, 1999, pg. 235). Desde que se reconheça, igualmente, que um texto literário não deverá

ser esvaziado do seu potencial formativo, por via do seu enclausuramento “em definições e classificações ou usando-o com outros objetivos tais como transmitir conhecimentos, ensinar regras morais, refletir sobre drogas ou aborto na adolescência e, principalmente, ensinar regras gramaticais” (Walty, 1999, pg. 51). Desde que se reconheça, também, que a criança é sempre um intérprete que estabelece um processo de transação de significados com um texto que, como objeto do saber, não é apenas apropriado pelos alunos, já que tal apropriação os conduz inevitavelmente a “examiná-lo, para pegá-lo nas mãos, para manipulá-lo, para apropriar-se dele ou desvirtuá-lo, enfim, para pôr «algo de si nele»” (Meirieu, 2002, p.80). Desde que se reconheça, finalmente, que o trabalho de construção de significados que a leitura de um texto suscita para aquele que o lê, sendo um projeto pessoal é um projeto que ocorre num seio de uma comunidade de aprendizagem que o desafia, o interpela, o apoia, o elogia ou o critica.

É no âmbito de um projeto assim configurado que faz sentido relacionar a atividade de leitura como uma atividade que contribui para singularizar aqueles que nela se envolvem permitindo-lhe ampliar as suas possibilidades de olhar, compreender e, eventualmente, agir sobre o mundo, transcender-se e viver uma experiência de um alteridade que se liga, neste caso, à partilha de projetos que comportam a participação dos outros.

Por último, mas não por fim, as atividades de leitura, pensadas a partir do paradigma sociocultural, constituem uma oportunidade de se promover o trabalho da imaginação, tal como J. B. Moura (2002), o define, não como uma tentativa de “substituir o viver e atuar no mundo real pelo deambular ilusionista por um mundo graciosamente «imaginado»” (pg. 25), mas como modo de “converter a dimensão do «imaginário» - como poder de transgressão de antecipação de sondagens dos possíveis – em elemento e ferramenta integrantes da dinâmica conjunta de descoberta e de construção do mundo e da vida” (idem). Neste sentido, trata-se de “enriquecer a vivência do real com uma luminosidade que lhe desvenda e prepara outros aspetos” (idem), o que leva Moura a concluir que, por isso, faz todo o sentido

“pensar e e praticar, ontologicamente, uma pedagogia que incorpore e vivifique o «imaginário», já que, porventura, a nossa fundamental

destinação de humanos consiste tão só em inscrever a humanidade que somos no tecido da realidade em devir que integramos, que modelamos, a que vamos dando cunho de transformação.

Não despedacemos, pois, do corpo da vida a imaginação – que para diante a lança e prolonga.

Incarnemos o «imaginário» num viver enriquecido – que nos cabe descobrir, estender e tomar a cargo.

Sem o sal – sem o «Sol» - de uma imaginação cultivada, não há inteligência criadora que se firme; não há atuação consequente que se afirme; não há amor partilhado que gratifique” (idem).

Em conclusão, resta-nos formular um desejo: que nas escolas se criem as oportunidades para que os livros possam ter um outro tipo de existência na vida dos alunos porque, mesmo que eles não saibam, ser “excluído dos livros – mesmo daqueles que não fazem falta -, é uma enorme tristeza, uma solidão dentro da solidão” (Pennac, 2000, pg. 145).

PARTE II – O PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Esta parte da tese encontra-se subdividida em dois capítulos principais: (i) um que diz respeito à fundamentação do desenho do projeto de investigação e outro referente à apresentação e discussão dos resultados.

No primeiro desses capítulos confere-se visibilidade aos fundamentos e às opções assumidas, em termos do desenho de investigação, quer do ponto de vista epistemológicos, quer do ponto de vista estratégico quer do ponto de vista da operacionalização metodológica que assumimos no âmbito deste trabalho.

O segundo capítulo refere-se à apresentação e discussão dos dados construídos a partir dos depoimentos dos sujeitos-alvo recolhidos nos três Grupos de Discussão Focalizada (GDF) que foram organizados, aos quais se associou como informação complementar as notas de terreno tomadas pelo investigador e as informações decorrentes dos planos e de alguns dos materiais utilizados no desenvolvimento das atividades.

Capítulo 1 – Fundamentação do desenho da investigação

1. OBJETIVOS DO ESTUDO

Esta dissertação obedece a uma questão estruturante, a qual consiste em saber quais as possibilidades de promover projetos de educação literária no 1º Ciclo do Ensino Básico. Foi a partir das preocupações subjacentes a esta questão que se justificam os objetivos que presidem a este trabalho, os quais se passam a enunciar:

- ✓ Contribuir para a reflexão sobre os modelos de educação literária em escolas contemporâneas e particularmente no 1º Ciclo do Ensino Básico;
- ✓ Identificar e compreender o impacto do projeto de educação literária nas representações dos alunos sobre a relação com os livros e a leitura;
- ✓ Refletir sobre algumas das propostas de animação da leitura desenvolvidas no âmbito do projeto de educação literária que se promoveu.

Estes são os objetivos da dissertação de mestrado, onde se inclui o projeto de investigação realizado no seio de uma turma do 2º ano de escolaridade, no âmbito da qual o investigador assumia simultaneamente este papel e o papel de docente.

Neste sentido e depois de estabelecermos na primeira parte deste trabalho o mapa conceitual em função do qual nos movimentamos, bem como os objetivos do trabalho, passa-se, a partir deste momento, a apresentar o projeto de pesquisa em função do qual pretendemos identificar e compreender o impacto do projeto de educação literária nas representações dos alunos sobre a relação com os livros e a leitura, um objetivo que não poderá ser dissociado dos restantes dois atrás referidos quer porque contribui para responder às solicitações que os mesmos encerram quer porque depende dos mesmos para se concretizar.

2. PARADIGMA DE INVESTIGAÇÃO

Os métodos usados numa investigação são guiados e informados por um paradigma, entendido como construção humana, na forma de um “sistema de crenças básicas baseadas em considerações de natureza ontológica, epistemológica e metodológica” (Guba e Lincoln, 1998, p. 200), que sustenta uma determinada visão do mundo (Bogdan e Biklen, 1994).

Estas três dimensões interpelam o investigador no momento de fazer opções. As considerações de natureza ontológica prendem-se com a forma e a natureza da realidade e aquilo que podemos saber sobre ela. Assim, é diferente assumir a existência de uma realidade única, objetiva, independente de quem conhece ou, pelo contrário, uma realidade multifacetada e plural. As questões epistemológicas dizem respeito à “natureza da relação entre o que se sabe ou pode vir a saber-se e o que é possível saber-se” (Guba e Lincoln, 1998, p. 201) e estão intimamente relacionadas com as primeiras, ou seja, com a conceção que se tem de realidade. Por último, as considerações de natureza metodológica ligam-se tanto com a forma de conceber a realidade como com a própria natureza do conhecimento que é possível obter e traduzem-se no modo de proceder do investigador por forma a conhecer essa realidade.

A perspetiva realista do mundo elege a objetividade como um ideal da investigação e a subjetividade como um mal a erradicar. Em contraponto, a perspetiva fenomenológica considera a objetividade um mito e a subjetividade como algo inerente ao ato de conhecer, pois os “resultados [da investigação] são construídos através da interação do investigador e do fenómeno (que nas Ciências Sociais são, habitualmente, pessoas)” (Guba e Lincoln, 1998, p. 200). Esta perspetiva, em termos epistemológicos, assume que o conhecimento é resultado de um processo de aproximações sucessivas e de negociação de significados, porque o sentido não é intrínseco às coisas, mas é socialmente construído. Para perceber estes significados que os intervenientes atribuem às suas experiências é fundamental, em termos metodológicos, a presença e interação do investigador com aqueles (Guba e Lincoln, 1998).

Este projeto de estudo enquadra-se no paradigma fenomenológico-interpretativo uma vez que se assume que os significados se constroem mediante um processo interpretativo promovido pela pessoa ao confrontar-se com as coisas, ao invés de uma conceção do conhecimento objetivo e puro referente a uma realidade única e monolítica, cujo sentido é exterior ao homem, em que o trabalho do investigador passa pela manipulação de variáveis e o estabelecimento de relações causais. Bogdan e Biklen (1994) sublinham esta dupla dimensão deste paradigma: por um lado, “os dados recolhidos são ... qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (p. 16) e, por outro, “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação” (p. 16).

Na investigação realizada em Educação, nos últimos anos, o paradigma fenomenológico-interpretativo tem vindo a afirmar-se cada vez mais, facto que resulta do reconhecimento da sua adequação ao estudo dos problemas formulados neste domínio. Esta adequação prende-se com um conjunto de características que remetem para a própria essência da investigação interpretativa-qualitativa que Bogdan e Biklen (1994) sistematizam em cinco grandes ideias.

A investigação fenomenológica-interpretativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados, sendo o investigador o seu principal instrumento. A complexidade dos fenómenos sociais estudados leva a que o investigador passe longos períodos de tempo no campo, inteirando-se do contexto e recolhendo uma grande variedade de dados, através de uma diversidade de instrumentos.

A forte componente descritiva – que não exclui ou diminui, de forma alguma, a vertente analítica e interpretativa – é uma outra característica da investigação fenomenológica-interpretativa.

No estudo dos problemas educativos, os investigadores são levados a incluírem nos seus relatórios dados que redundam na composição de uma imagem rica da situação – nomeadamente, transcrições de entrevistas e diários, imagens ou notas de campo – acreditando que a complexidade da realidade não pode ser reduzida a números e a relações entre eles. Para Guba e Lincoln (1998), este elemento descritivo é fundamental para a contextualização da situação em estudo, sendo um ponto fraco

das abordagens quantitativas que tendem a circunscrever a realidade à realidade do estudo, através do controlo de variáveis.

A investigação interpretativa-qualitativa privilegia o estudo dos processos relativamente aos produtos. Mais do que se focar simplesmente nos resultados, os investigadores que adotam esta abordagem metodológica estão preocupados com a forma como eles são atingidos, ou seja, estão também interessados no processo que os origina.

Nos estudos qualitativos, os dados tendem a ser analisados de forma indutiva. Os investigadores não orientam o seu trabalho com o intuito de confirmar ou infirmar hipóteses previamente elaboradas. O desenvolvimento de uma investigação de natureza qualitativa pode comparar-se a um funil, partindo-se de um campo de questões bastante amplo que, com o decorrer do trabalho, vão sendo ajustadas, clarificadas e especificadas. Para melhor se visualizar esta ideia, Bogdan e Biklen (1994) empregam a metáfora do quebra-cabeças, sublinhando, no entanto, que não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão. Este é um aspeto que distingue as investigações de natureza fenomenológico-interpretativo das de natureza quantitativa e positivista, e corresponde, nestas últimas, à “exclusão da dimensão de descoberta” (Guba e Lincoln, 1998, p. 198), dado que orientam a sua ação para a verificação de hipóteses definidas *a priori*.

Por último, Bogdan e Biklen (1994) sustentam que a investigação fenomenológica-interpretativa está preocupada com os significados que as pessoas atribuem às suas vidas através das suas perspetivas em função das quais as abordam. A preocupação em captar estas visões pessoais, leva os investigadores a confrontarem os participantes com os dados e com a interpretação que é feita deles, havendo lugar a algum tipo de negociação de significados. Também aqui existe uma diferença substancial entre as abordagens qualitativas e quantitativas. A este propósito, Guba e Lincoln (1998) argumentam que qualquer ação “não pode ser compreendida sem referência ao sentido e propósitos que os seres humanos colocam no decorrer das suas atividades” (pp. 197-198).

3. ESTRATÉGIA DE INVESTIGAÇÃO

Adotando o paradigma fenomenológico-interpretativo como orientação epistemológica da investigação, a presente proposta de trabalho de investigação sugere uma metodologia de estudo de caso, pois “é um *design* ideal para compreender e interpretar observações do fenómeno educativo” (Merriam, 1988, p. 2). Para esta autora, a opção pelo estudo de caso qualitativo é particularmente ajustada quando as questões são do tipo “como?” e “porquê?” e se pretende uma compreensão profunda dos acontecimentos, acompanhada de uma descrição holística da situação e não o estabelecimento de relações de causa-efeito. Merriam (1988) observa que, apesar de se recorrer cada vez mais a esta abordagem no domínio da Educação e de a expressão «estudo de caso» ser familiar para a maioria das pessoas, existem divergências importantes sobre o que significa e constitui esta estratégia heurística.

O estudo de caso pode ser entendido como o estudo de um fenómeno específico, como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou uma unidade social, incidindo naquilo que ele tem de único e de particular. Merriam (1988) sustenta que os estudos de caso qualitativos são particularistas, descritivos, heurísticos e indutivos.

Particularistas “significa que os estudos de caso focam a sua atenção na situação particular, evento, programa ou fenómeno” (p. 11), advindo grande parte da sua importância daquilo que ele revela de um dado fenómeno e daquilo que ele representa. Os estudos de caso são particularmente úteis para estudar a forma como determinados grupos se confrontam com problemas particulares. A natureza particularista destes estudos leva, por um lado, a que possam sugerir, a quem os lê, o que pode fazer ou não pode fazer, em circunstâncias similares; por outro lado, podem focar “um caso específico, mas esclarecer um problema geral” (p. 13).

Descritivos “significa que o produto final do estudo de caso é uma descrição rica e completa do fenómeno em estudo” (p. 11). Esta descrição a que a autora se refere inclui também uma dimensão de análise, uma vez que procura perceber os significados que os participantes atribuem às experiências que vivem. Este carácter descritivo assenta na utilização de múltiplas fontes de dados que contribuem para a

criação de uma imagem holística da situação. Assim, é possível ilustrar a complexidade das situações estudadas, estando o investigador disponível para considerar vários fatores e não, apenas, um conjunto pré-definido desses fatores, os quais podem ajudar a dar sentido ao que é observado.

Heurísticos “significa que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor acerca do fenómeno em estudo” (p. 13) permitindo que sobressaíam relações ou sentidos que antes não tinham qualquer visibilidade. No entanto, os estudos de caso podem vir a confirmar aquilo que já se conhecia ou suspeitava, mas não se ficam por aí, porque potencia a compreensão sobre a realidade a estudar, o contexto em que surge, como acontece e porquê.

Indutivos “significa que, na maior parte, os estudos de caso contam com o raciocínio indutivo” (p.13), ou seja, os conceitos e relações resultam da análise de dados, que estão enraizados no contexto e não a verificação de hipóteses. Deste modo, os conhecimentos que são criados têm uma natureza mais contextual e beneficiam da interpretação do leitor, que os tenta integrar nas suas próprias experiências e leituras da realidade.

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A pesquisa para a dissertação terá como base a informação empírica recolhida junto dos sujeitos (alunos e professor) sob diferentes formas e diversos instrumentos de investigação, facto que nos permitirá proceder à triangulação que, na perspetiva de Afonso (2005 p.73), “passa por multiplicar os modos de produção de dados, através do uso de técnicas diversificadas” com o objetivo de “clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída” (ibidem.).

Perspetivamos um paradigma fenomenológico-interpretativo de recolha de dados, realizando três grupos de discussão focalizada com alunos, no início do estudo e outro no fim do mesmo, a observação participante da turma, apoiada nas imprescindíveis notas de terreno e a análise documental de planos e de alguns

materiais produzidos, os quais se assumem como as estratégias de recolha de dados que nos permitiram operacionalizar o estudo

4.1 A organização dos Grupos de Discussão Focalizada

Os Grupo de Discussão Focalizada (GDF) assumiram uma importância decisiva como instrumentos de recolha de dados, no âmbito do projeto de investigação que desenvolvemos. O primeiro GDF foi realizado em 15 de março de 2016 e através do mesmo pretendia-se averiguar o tipo de representações que os alunos possuíam sobre os livros e a leitura. O segundo GDF foi realizado mais tarde, em 3 de junho de 2016, depois do projeto se ter iniciado e a intenção que presidiu à sua organização teve a ver com a necessidade de promover a reflexão dos alunos sobre o projeto. O terceiro GDF foi realizado a 24 de junho de 2016 e esteve a cargo, do ponto de vista da sua animação, de um elemento exterior ao grupo turma, uma professora que as crianças desconheciam e que assim poderia assumir o papel de interlocutora mais distanciada, o que se julgava ser necessário para que as crianças pudessem assumir uma relação mais diaciada e crítica face ao projeto de leitura.

Segundo Amado (2013 p. 225) a técnica do GDF consiste em “envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado, sob o controlo de um moderador que estimulará a interação e assegurará que a discussão não extravase o tema em “foco”. Assim sendo, esperava-se que no referido contexto de interação que um GDF suscita surgissem informações que sustentassem a reflexão a empreender.

4.1.1 - O que é um grupo de discussão focalizada (“focus group”)?

Um grupo de discussão focalizada é uma discussão estruturada para obter informação relevante de um grupo de pessoas, sobre um tópico específico. O objetivo do grupo focal é recolher informação sobre os sentimentos, valores e ideias das

peças e não obter consenso ou tomar decisões (Krueger, 1995). Segundo UCDIE, (1996) trata-se de uma boa opção para recolha de dados quando se pretende

- auscultar a opinião das pessoas sobre um determinado assunto ou situação;
- suscitar ou aprofundar opiniões;
- fazer perguntas que não convém que sejam feitas ou respondidas através da escrita;
- complementar o conhecimento adquirido através de avaliações escritas.
- obter mais informação sobre questões relevantes que sejam incluídas numa pesquisa;
- receber informação retroativa de um público específico sobre um produto ou serviço que esteja a ser desenvolvido.

Usualmente, os GDF resultam do investimento prévio em pesquisas e revisões bibliográficas ou na sequência de entrevistas com pessoas relevantes. Neste sentido, os grupos de discussão focalizada podem contribuir para confirmar informações ou para obter informação mais profunda e detalhada sobre um determinado tópico.

Um GDF sempre tem um facilitador, cujo papel é guiar a conversa, garantir que todas as opiniões sejam ouvidas e manter o grupo centrado nos tópicos em debate. O facilitador deve ter em mente um objetivo claro para a discussão, as quais poderão estar presentes num roteiro que poderá ser utilizado como um guião para que a discussão alcance o objetivo desejado. Os grupos focais geralmente duram entre uma e duas horas.

4.1.2 Quem poderá participar num Grupo de Discussão Focalizada?

Os grupos focais podem ter entre 7 e 10 participantes. Os grupos funcionam melhor quando há um número suficiente de pessoas para manter uma boa discussão, mas não em excesso, para que as discussões não sejam muito longas e as pessoas não tenham a oportunidade de participar.

Com a intenção de criar um ambiente onde cada participante se sinta seguro para manifestar sua opinião, ao criar a lista de participantes deve-se considerar a ocupação, situação socioeconómica, idade, posição na comunidade e em alguns casos o género das pessoas que serão convidadas. O objetivo é minimizar questões que possam servir como um obstáculo para uma discussão aberta (AED, 1995). Segundo Krueger (1988), se o objetivo de um GDF for receber retro informação sobre um novo programa de formação clínica para profissionais de saúde, poderá organizar-se um GDF com enfermeiras, um com médicos e outro com responsáveis pela administração de hospitais. Os participantes normalmente sentem-se mais confortáveis para expressar suas opiniões quando estão entre colegas.

Deve-se ter cuidado para proteger a privacidade dos membros do GDF, assegurando-se que os participantes saibam que tipo de informação pessoal deve ser compartilhada com o grupo (caso alguma informação seja compartilhada).

4.1.3 Vantagens e desvantagens do Grupo de Discussão Focalizada

Existem diversas maneiras de recolher dados e informações de um grupo de pessoas, o que significa que é necessário pensar-se se a organização de um GDF é a melhor opção heurística

Os GDF fornecem informação detalhada que é difícil obter através, por exemplo, através de entrevistas individuais porque um grupo de pessoas com diferentes perspetivas ao escutarem-se uns aos outros e participarem numa discussão poderão beneficiar desse intercâmbio e potenciar, por isso, as suas intervenções. As discussões a partir dos comentários ou ideias de cada um podem assumir uma espécie de efeito dominó. Enquanto numa entrevista, o facilitador faz perguntas que ele considera importantes. No GDF diversos tópicos relevantes, que o facilitador não havia considerado, podem surgir durante a discussão (AED, 1995).

Neste sentido, pode considerar-se que estas são as vantagens dos Grupos de Discussão Focalizada (AED, 1995):

- Permitem revelar uma variedade de opiniões sobre um determinado tópico;
- Ajudam a esclarecer ou validar informação recolhida através de entrevistas individuais, pesquisa ou outros métodos de recolha de dados.
- Podem conduzir à obtenção de novas informações importantes tanto para os facilitadores quanto para o grupo de participantes.
- Podem permitir que os participantes tenham experiências de partilha agradáveis e gratificantes, já que criam uma oportunidade para se conhecer outras pessoas e que os participantes expressem a sua opinião.

Em termos de desvantagens podem considerar-se aquelas que se passam a enunciar, nomeadamente aquelas que têm a ver com:

- as dificuldades referentes à organização logística dos GDF;
- o possível efeito inibitório do GDF, podendo fazer com que alguns participantes se sintam intimidados e desconfortáveis em terem de expressar as suas opiniões no seio de um grupo ou confrontarem-se com as opiniões dos outros.

Para além disso, podem constituir um desafio para os facilitadores, do ponto de vista da gestão das discussões, do assegurar participações mais ou menos equitativas ou da intervenção em situações de conflito. Por fim, importa reconhecer a dificuldade, em determinadas situações, de se obter dados significativos e aprofundar ideias ou gerarem-se tópicos adicionais (Krueger, 1988).

4.1.4 Contributos para a organização e operacionalização de Grupos de Discussão Focalizada

De acordo com UCDIE (1996) na organização e operacionalização dos Grupos de Discussão Focalizada importa ter em conta alguns procedimentos, alguns dos quais se passam a expor:

a) Assegurar a presença dos participantes

Participar num GDF implica sempre o dispêndio de algum tempo por parte dos participantes, daí a necessidade de planear as sessões, negociando o calendário com os participantes, de forma a assegurar a sua disponibilidade.

b) Utilizar métodos personalizados para selecionar os participantes

Pode ser difícil encontrar os participantes com as características adequadas para se realizar os GDF, o que significa que é necessário definir um perfil que tenha em conta os objetivos do estudo. Assim, ao selecionar-se os participantes deverá ser claro porque é que cada uma das pessoas a convidar deverá ser convidada, em função do conhecimento sobre o assunto, reflexão produzida ou disponibilidade para participar

c) Procurar um espaço apropriado

Um espaço confortável e agradável pode favorecer a discussão. É melhor para os participantes sentarem-se de frente uns para os outros num círculo ou em volta de uma mesa, já que isso facilitará a interação entre eles. Considera-se, então, que auditórios não são espaços apropriados para se realizarem GDF.

d) Determinar as regras do grupo.

A definição das regras a respeitar no âmbito do GDF é um procedimento fundamental a respeitar. Estas regras ajudam a estabelecer a confiança entre os participantes e conferem legitimidade à ação dos facilitadores quando estes tenham que assumir um papel mais interventivo. Algumas dessas regras são:

- Respeitar a privacidade dos outros participantes e não repetir o que foi discutido durante as reuniões fora do GDF;
- Uma pessoa deve falar de cada vez.
- Respeitar a opinião dos outros – não rejeitar ou criticar os comentários dos demais participantes.
- Dar a cada um a mesma oportunidade de participar da discussão.

e) Desenvolver guiões que permitam animar o GDF

A elaboração de guião para animar o GDF deve ser uma tarefa desenvolvida com antecedência pelo facilitador, para estruturar as perguntas e tópicos que deverão ser discutidos. O guião deve incluir tópicos e questões a serem abordados, mas não deve limitar ou inibir a discussão. O facilitador deve incluir no guião tempo adicional, para que os tópicos relevantes referentes a cada sessão possam ser discutidos.

Construir uma boa relação entre o facilitador e os participantes e também entre os participantes é importante para incentivar a discussão. Daí que na primeira sessão cada participante se deva apresentar. O primeiro tópico a ser discutido deve ser relativamente fácil para que todos os participantes tenham a oportunidade de participar e só depois é que deverão ser introduzidas as perguntas mais específicas, de maior dificuldade ou os tópicos potencialmente controversos.

Perguntas abertas, que não possam ser respondidas, apenas, com “sim” ou “não”, são boas para animar um GDF. De igual modo, importa reconhecer que as perguntas não deverão direcionar as respostas dos participantes. O guião também deve incluir estratégias para o facilitador focar ou redirecionar a discussão, caso a sessão se esteja desviando do tópico em discussão.

4.1.5 - Etapas do Grupo de Discussão Focalizada

Na perspectiva defendida por Krueger (1988) há que considerar o seguinte conjunto de etapas:

A. Introdução (aproximadamente 10 minutos)

Nesta etapa, por um lado, o facilitador apresenta os objetivos e a dinâmica do GDF, enquanto os participantes se apresentam.

B. Etapa da construção do entendimento (aproximadamente 10 minutos)

Este é o momento em que se colocam as primeiras questões que visam enquadrar os participantes com a temática do GDF.

C. Discussão profunda (60 – 90 minutos)

O facilitador faz perguntas e anima o debate relacionado com o objetivo principal do GDF, o qual incentive a discussão que permita revelar os pensamentos e opiniões dos participantes. É nesta etapa que a informação mais importante é recolhida.

D. Conclusão (aproximadamente 10 minutos)

O facilitador resume a informação e apresenta as conclusões, enquanto os participantes esclarecem, confirmam e discordam. O facilitador responde a qualquer pergunta, agradece aos participantes e indica os próximos passos.

4.1.6 - Sugestões para facilitar o Grupo de Discussão Focalizada

O papel do facilitador é muito importante para o sucesso do GDF. O facilitador é responsável por orientar a discussão, manter o GDF e assegurar que cada membro do grupo tenha a oportunidade de participar. Os tópicos abaixo enunciados são sugestões para facilitar o desenvolvimento bem-sucedido de um GDF, salientando-se, então o seguinte conjunto de competências (UCDIE, 1996):

- a) Incentivar a discussão

O facilitador deve manter uma atitude empática durante as sessões do GDF. Deve ter cuidado para não julgar as opiniões dos participantes, verbalmente ou através de linguagem corporal. Terá de ter em conta a importância do contacto visual que deverá funcionar como um incentivo tal como a utilização de frases de encorajamento o deverá ser. Para além disso, terá que mostrar-se capaz de reformular questões, pedir esclarecimentos sobre informações quando estas, sendo importantes, possam ser ambíguas e solicitar exemplos.

b) Manter o grupo focalizado no tema

Se a discussão se afastar do tópico desejado, o facilitador deverá lembrar ao grupo qual é o assunto em discussão, para além de, por vezes, enunciar as perspetivas em jogos e resumir posicionamentos ou perspetivas.

c) Evitar que algum participante domine a discussão

Se algum participante tentar dominar a discussão, é papel do facilitador assegurar que os outros membros do grupo também tenham a oportunidade de participar. Daí a necessidade de evitar um contacto visual exclusivo com o participante que está a dominar a sessão, lembrando ao grupo que a opinião de cada um é importante, redireccionando a discussão ou fazendo perguntas diretamente a outro participante.

c) Incentivar os participantes tímidos a contribuírem

Alguns participantes precisam ser encorajados para sentirem-se confortáveis a dar sua opinião. Estabelecer um contacto visual mais assíduo com participantes tímidos poderá incentivá-los a participar da discussão. A possibilidade de os questionar diretamente é outra estratégia a utilizar.

d) Estar consciente sobre a pressão do grupo relativamente a alguns dos participantes

O grupo, face a algumas questões que se colocam no âmbito do debate, pode ir construindo consensos sólidos, a partir dos quais poderá exercer uma pressão explícita ou implícita sobre alguns dos participantes que, eventualmente, não partilhem da mesma, impedindo-os ou, pelo menos, inibindo-os de manifestar opiniões em sentido contrário. Trata-se de uma questão que o facilitador terá que gerir com prudência quer fazendo o papel de «advogado do diabo» quer questionando diretamente dos membros do grupo.

No trabalho de investigação que realizamos, os GDF ocorreram com crianças com as quais o investigador que, nos dois primeiros GDF, foi o facilitador, mantinha uma relação institucional prévia como professor dessas crianças, alunos de um 2º ano de escolaridade. Tratou-se de um risco que decidimos correr, sabendo como esse facto poderia afetar os depoimentos das crianças, quer por razões de carácter metodológico quer porque nos preparamos para essa situação, beneficiando do conhecimento que possuímos sobre o grupo.

Numa análise em retrospectiva da dinâmica dos GDF consideramos que criamos as condições logísticas, materiais, afetivas e emocionais para estimular o debate. Os GDF decorreram na sala de aula da turma, respeitando a organização espacial acima referida como própria para debates. Utilizamos guiões que podem ser consultados no Anexo 1 (1.º GDF), 2 (2.º GDF) e 3 (2.º GDF), e tivemos os cuidados que acima foram referidos na gestão da dinâmica dos grupos, já que, como uma leitura das transcrições (Apêndice 1, 2 e 3) dos depoimentos o demonstra, o fator pressão do grupo era um dos aspetos a ter em conta. Para além disso os tempos de debate tiveram que ser adaptados, tendo em conta a idade dos participantes e, finalmente, decidiu-se que o terceiro GDF fosse gerido por um facilitador estranho ao grupo de trabalho, tendo em conta a necessidade de obter informações no âmbito de um GDF onde se iria realizar o balanço do projeto. Neste caso, a opção passou por escolher alguém que, mais distante do quotidiano das crianças e não envolvido no desenvolvimento do projeto, facilitasse a possibilidade de emissão das opiniões e dos depoimentos das crianças, nomeadamente aquelas que pudessem ser opiniões discordantes ou controversas.

4.2 – Observação participante

A observação dos comportamentos, das relações e do trabalho das crianças constituiu uma outra estratégia utilizada para recolher dados. Segundo Afonso (2005) há dois tipos de observações a considerar: a observação estruturada e a observação não estruturada. A primeira é uma observação sistemática que envolve fichas ou grelhas que visam focalizar o olhar do observador em aspetos específicos da realidade que se encontram previamente definidos por via da definição dos objetivos de pesquisa (idem).

A observação não estruturada ou “observação de campo” (idem, pg. 92) obedece a outros propósitos e visa apoiar o investigador a descrever e compreender o contexto onde se produzem os acontecimentos. No caso do nosso projeto de investigação, o que se pretendia era obter informação complementar que permitisse, posteriormente, elucidar alguns aspetos da realidade observada, de forma a sustentar o próprio processo de interpretação dos dados recolhidos através da realização dos GDF.

Por isso, o instrumento de pesquisa adotado circunscreveu-se à redação de notas de terreno, através das quais se pretendia produzir a memória do vivido com o objetivo, já referido, de servir de complemento e contraponto aos dados dos GDF

5. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados circunscreveu-se, em larga medida, à análise de conteúdo dos GDF, já que, como foi referido, quer as notas de terreno, resultantes da observação no terreno, assumiram o estatuto de informações complementares, cuja função consistia em preencher lacunas, esclarecer situações e interpelar os dados obtidos. Por isso, é que neste capítulo nos iremos debruçar, apenas, sobre a análise de conteúdo das informações e dos depoimentos obtidos através dos GDF, descrevendo o processo e justificando os procedimentos realizados.

5.1 - *Análise de Conteúdo*

A análise de conteúdo é uma técnica de recolha de dados que possibilita “tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy e Campenhoudt, 1997, pg. 227).

Preocupações com a organização da informação e apresentação dos resultados estarão presentes ao longo de todo o processo de “tessitura”, num vaivém permanente entre aproximação e distanciamento, munidas de “lentes zoom” (Afonso, 2005, p. 115), o que ocorreu através da execução de tarefas de seleção criteriosa, classificação, categorização e codificação de dados, as quais conduziram e facilitaram o processo de compreensão e interpretação reflexiva que se promoveu.

Segundo Bardin (2009, pg. 44), a análise de conteúdo é

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Assim sendo, uma análise de conteúdo requer um trabalho de segmentação e recomposição do *corpus* a analisar, através da construção de categorias de análise que envolvem procedimentos diversos, seguindo um determinado conjunto de regras. Foi

uma operação que, de algum modo, se iniciou no momento em que se definiram os objetivos que presidiam à realização dos GDF, em função dos quais se formularam as questões que animaram o debate nesse âmbito. Não se trata de defender a existência de categorias prévias ao trabalho de análise mas antes o de reconhecer que esse trabalho se articulava com um conjunto de intenções que correspondiam aos objetivos do projeto de investigação. Diremos que a operação através da qual se criam as categorias de análise se encontra balizada por esses objetivos.

Foi partindo deste pressuposto que se iniciou o processo de análise em função do qual o discurso dos sujeitos-alvo foi sendo segmentado em categorias que se iam consolidando ou criando e recriando, nomeadamente porque um tal processo esteve na origem da construção de subcategorias que, do ponto de vista da organização do processo de análise, remetiam para a formulação de conceitos de ordem hierarquicamente inferior aos da categoria, já que sendo englobados nesta contribuem para elucidar a natureza da mesma e evidenciar a sua diversidade interna. Isto é, as categorias são conceitos de uma generalidade maior relativamente às subcategorias, sendo estas unidades mais específicas que se apoiam em unidades de registo, “o segmento mínimo de conteúdo que se considera necessário para poder proceder à análise” (Carmo & Ferreira, 1998, pg. 257), “palavras”, “expressões” ou “frases” que se relacionam com uma dada subcategoria que, por sua vez, se enquadra numa categoria mais ampla. a partir das quais se faça a inferência do atributo a que essa unidade de registo se encontra associada.

Foi em função destes princípios que iniciámos o processo, começando por proceder à transcrição das gravações áudio dos debates que tiveram lugar nos GDF, a qual deu origem ao documento que se pode encontrar no Anexo 4. Esta foi uma tarefa que, só por si, se revelou preciosa para se tecerem as primeiras inferências, esboçando-se também as primeiras “unidades de sentido”.

Numa incessante e intencional procura de “regularidades, padrões e tópicos” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 221) e tentando aprofundar o nível de compreensão dos testemunhos, foram criadas tabelas onde se exprime o resultado do processo de análise (Cf. Anexo 5) Este, como já o referimos, apesar de se centrar nos discurso das crianças, terá que ser visto de forma mais ampla e complexa, já que a análise de tais

discursos não poderá ser dissociada do quadro conceptual de referência e dos objetivos da pesquisa que balizaram e sustentaram essa análise.

Até que ponto é que poderemos garantir a credibilidade do processo de análise que empreendemos? Esta é uma questão decisiva que se coloca em todos os estudos que se subordinam à racionalidade inerente ao paradigma fenomenológico-interpretativo. Segundo Amado e Vieira (2014) obtém-se tal credibilidade por três vias: por via da “credibilidade descritiva” (pg. 361), por via da “credibilidade interpretativa” (pg. 362) e por “via da credibilidade teórica” (idem). Quanto à primeira, os autores consideram que se obtém “durante a própria recolha de dados, sendo necessário garantir, acima de tudo, a fidelidade da descrição do que se viu e ouviu (o que pode ser facilitado através do uso de registos magnéticos” (idem, pg. 361). Para além disso, garantiram a validade descritiva quer “a presença prolongada em trabalho de campo” (idem) quer as “múltiplas observações de acontecimentos típicos e atípicos, o que permite as comparações constantes de dados e a triangulação da informação” (idem). A credibilidade interpretativa, relacionada com o registo, o mais fiel possível, do “‘ponto de vista’ ou a ‘perspetiva dos autores’” (idem, pg. 362), foi garantida, por sua vez, tanto pelo tempo de permanência no terreno como, igualmente, pelo esforço em distinguir as perspetivas das crianças da perspetiva do investigador. Finalmente, a credibilidade teórica foi assegurada, neste caso, por via do confronto estabelecido entre os dados e os resultados das reflexões e propostas dos autores que foram lidos e citados na primeira parte deste trabalho, a qual tende a afirmar-se, sobretudo, nas conclusões parciais e na conclusão final do estudo.

6. A DINÂMICA DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

O projeto de investigação cujos fundamentos e opções metodológicas acabamos de descrever decorreu no ano letivo de 2015/16 numa turma onde o investigador assumia simultaneamente o papel de professor, o que o colocava perante alguns desafios pessoais e metodológicos indiscutíveis, ainda que, assim, pudesse usufruir de condições heurísticas que, de outro modo, seria difícil dispor. Neste sentido, colocava-se a questão de saber como é que se iria lidar com a implicação do investigador, dada a especificidade das relações que mantinha com as crianças e, acima de tudo, a relação que mantinha com o projeto. Sabe-se que este é um problema que se coloca, em geral, aos projetos de investigação que se desenvolvem sob a égide do paradigma fenomenológico-interpretativo (Amado & Vieira, 2014) e que a resposta às objeções que se colocam à neutralidade do investigador passa por reconhecer que este não só não é neutro como, para além disso, se defende que “a neutralidade é, pois um mito” (idem, pg. 370). “Isto não quer dizer que todos os julgamentos sejam válidos e que «tudo serve»” (idem, pg. 370-371) mas que é necessário entender que a credibilidade de uma investigação não se afere em função da verdade, entendida como um valor absoluto, ou “como um objeto exterior de que nos apropriamos e que podemos transmitir aos outros, mas como «horizonte» e «pano de fundo» no qual nos movemos discretamente (Vattimo, 1996)” (idem, pg. 376).

Foi tendo em conta estes pressupostos que concebemos o projeto de investigação e se tomou a decisão, já referida, de solicitar a intervenção de um elemento estranho a esse projeto para animar o debate do terceiro Grupo de Discussão Focalizada.

Para além das particularidades acabadas de enunciar, importa referir que a turma onde decorreu o projeto era constituída por 17 alunos, 7 meninas e 10 meninos que frequentavam o 2º ano de escolaridade. Era a primeira vez que frequentavam a escola onde se desenvolveu o projeto, tendo realizado o 1º ano de escolaridade em escolas diferentes. Do ponto de vista do estatuto socioeconómico das famílias onde se integravam podemos considerar que provinham, sem exceção, de famílias com

disponibilidade financeira, dadas as elevadas mensalidades que pagavam para frequentar a escola. Uma escola que se encontrava sedeadada em Luanda, na República de Angola, regendo-se pela legislação portuguesa em vigor, nomeadamente aquela que regulamenta o funcionamento dos estabelecimentos de ensino de iniciativa privada, situados fora do território nacional (Decreto-Lei nº 30/2009 de 3 de fevereiro e o Despacho nº 10980/2013 de 6 de agosto), onde funcionava grupos e turmas da Educação Pré-Escolar e do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, para além de atividades de enriquecimento curricular ou de complemento extracurricular.

O projeto, propriamente dito, só começou no início do 2º período com as solicitações formais de autorização à direção da Escola e aos encarregados de educação a serem acionados nesse momento do ano letivo (Cf. Anexos 6 e 7). Tratou-se de uma decisão intencionalmente assumida para nos familiarizarmos com a turma que, dadas as circunstâncias de constituição da mesma, foi um processo mais longo que o habitual, de forma a poder-se pensar de forma mais refletida sobre as estratégias a implementar no decurso do projeto.

O primeiro Grupo de Discussão Focalizada (GDF) ocorreu, por isso, a 15 de março de 2016, o que significa que as crianças já haviam vivido experiências prévias na área da leitura, ainda que não sujeitas aos procedimentos que vieram a ser utilizados no âmbito do projeto. No âmbito destas atividades prévias identificam-se, sobretudo, a leitura de livros, inicialmente no fim das aulas, mas com o passar do tempo e devido à solicitação por parte dos alunos, no início e término das mesmas. Tratava-se de momentos gratificantes que valiam por si, não tendo qualquer interferência na avaliação do desempenho escolar dos alunos.

A segunda reunião do GDF decorreu, posteriormente, a 3 de junho de 2016, já no tempo correspondente ao encerramento do projeto, enquanto o terceiro e último GDF aconteceu no dia 24 de junho de 2016. Foi uma iniciativa que, como já se referiu, foi animada por uma professora da mesma escola e que era estranha ao projeto e à turma. Neste caso, o que se pretendia era fazer um balanço do projeto e indagar até que ponto é que este tinha tido impacto na representação das crianças sobre os livros e na relação com a leitura. Deste modo, e utilizando-se esta estratégia, pretendia-se

recolher dados para se aprofundar a reflexão sobre o projeto e as dinâmicas que o mesmo suscitou.

Quanto às atividades, e como pode ser comprovado nos planos constantes do Anexo 8, as atividades que tiveram lugar no projeto podem ser identificadas do seguinte modo:

- a) Leitura expressiva, por parte do professor, do livro «Os brincalhões» da autoria de Roddy Doyle e ilustrações de Brian Ajhar;
- b) Leitura de diferentes livros e textos advindos dos alunos;
- c) Criação de um painel (Gostei, Não gostei e Sugestões) para que diariamente os alunos pudessem-se expressar nesse espaço e ajudar a que o grupo-turma, professor, escola e aulas pudessem sofrer melhorias construtivas;
- d) Leitura objetiva e subjetiva de ilustrações de livros: “O menino Grão de Milho”, “És mesmo tu?”, entre outros;
- e) Divisão da turma em grupos para a criação de histórias com recurso a imagens projetada, disponibilizadas;
- f) Gravação digital das vozes, individualmente por cada grupo, sem a presença dos restantes elementos da turma e do uso da folha orientadora do pensamento;
- g) Apresentação das várias histórias aos demais grupos, umas no formato digital, outras através do suporte físico e ainda com recurso à oralidade;
- h) Inferir acerca do título e capa do livro: “És mesmo tu”, indagando acerca do conteúdo do mesmo e levar os alunos a tecer rimas “pobres” sobre os demais colegas;
- i) Escrita do que pensam que o livro se tratará;
- j) Leituras teatralizadas de livros e textos;
- k) Preenchimento, tanto em suporte físico, como em digital, de documentos criados para o efeito de interpretação e exploração do livro: “És mesmo tu?”;

- l) Convite de uma ONG – Leigos para o Desenvolvimento para apresentarem um livro de forma teatralizada, com o intuito de obterem fundos para a sua organização;
- m) Trabalho do livro: “O carnaval do Kissande”, livro trazido pela ONG – Leigos para o Desenvolvimento;
- n) Realização de uma entrevista a um escritor, decorrente de um livro lido e sugerido por um dos alunos, foi outra das iniciativas levadas a cabo, estando na origem de um protocolo entre a Escola e o escritor de modo a que este fosse dinamizando algumas atividades ao longo do ano. Após a vinda do escritor à sala de aula, o mesmo retornou à escola, mas desta vez para participar em iniciativa no âmbito da biblioteca escolar e abrangendo todos os níveis de ensino;
- o) Realização de trabalhos diversos que envolveram a leitura e escrita em diferentes formatos;

Para além destas iniciativas importa ter em conta outras atividades que não foram circunscritas, apenas, à turma que participou na investigação, das quais salientamos quer as experiências de leitura e escrita que tinham lugar na sala de aula quer, ainda na sala de aula, a proposta de uma espécie de Diário de Turma que ao longo da semana ia sendo preenchido pelos alunos, os quais identificavam o que lhes haviam agradado (na coluna «gostei») ou o que lhes desagradou (na coluna «não gostei»), tendo a possibilidade, ainda, de, numa terceira coluna, de fazer sugestões. Trata-se de um dispositivo inspirado no modelo do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) que se utiliza para promover a participação das crianças na regulação e governo de uma sala de aula (Niza, 1998). Não sendo um dispositivo relacionado diretamente com o projeto é um dispositivo que foi referido pelas crianças num dos Grupos de Discussão Focalizada, permitiu que possuíssemos um instrumento que poderia fornecer indicações sobre o funcionamento e as perceções das crianças sobre o projeto e constituiu, finalmente, mais uma oportunidade de promover a leitura e a escrita (Anexo 9).

No âmbito das iniciativas a cargo da biblioteca escolar surgiu a oportunidade de convidar uma representante da Organização Não Governamental (ONG) – Leigos para o Desenvolvimento, a fim de dar a conhecer um pouco mais da sua ONG e de proporcionar através da dramatização, outras formas de ler um livro. Trata-se de uma atividade que não se limitou ao grupo-alvo da investigação, tendo sido aberta aos alunos dos grupos dos cinco anos de idade da valência da Educação Pré-Escolar, do 1.º ciclo e do 2.º ciclo.

Capítulo 2 – Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo pretende-se, como o título indica, apresentar-se e discutir-se os resultados, o que será feito começando-se por apresentar, no primeiro subcapítulo, a análise dos discursos nos dois primeiros Grupos de Discussão Focalizada (GDF), os quais foram animados e dinamizados pelo próprio investigador. Em seguida apresenta-se a análise dos discursos do terceiro GDF, já que, para além, desta atividade ter sido dinamizada por outro facilitador, foram outras as questões que possibilitaram o debate que teve lugar neste GDF. Por fim apresenta-se uma conclusão do estudo.

1 - ANÁLISE DOS DISCURSOS PRODUZIDOS NOS DOIS PRIMEIROS GRUPOS DE DISCUSSÃO FOCALIZADA

A análise dos discursos produzidos entre o 1º e o 2º Grupo de Discussão Focalizada (GDF) foi elaborada a partir do seguinte conjunto de categorias: (i) definição de livro; (ii) função do livro; (iii) relação com o livro e (iv) experiências de leitura.

Importa referir que o 1º GDF foi organizado e realizado no início das atividades específicas relacionadas com o projeto de intervenção propriamente dito, em 15 de março de 2016, enquanto o 2º GDF ocorreu a 3 de junho de 2016. Seria de esperar que houvesse diferenças nos testemunhos das crianças entre um e outro dos GDF realizados, tal como se veio a verificar. É a análise de tais testemunhos que se passa a apresentar, a qual justifica uma reflexão específica referente a cada uma das categorias atrás enunciadas e, finalmente, uma reflexão final de carácter mais amplo e global que nos servirá de suporte, entre outras coisas, à construção de um referencial que irá permitir analisar, finalmente, o terceiro e último GDF, que ocorreu a 24 de junho de 2016.

1.1 - Definição de livro

A leitura dos discursos, produzidos pelas crianças, que foram enquadrados na categoria de análise «Definição do livro» permitiu-nos constatar o seguinte:

- a. Mantêm-se as visões circunscritas e as definições redundantes sobre o que é um livro quer no 1º quer no 2º GDF;
- b. Diminuíram as expressões valorativas de natureza genérica, acerca do modo como se define um livro, do 1º para o 2º GDF;
- c. Desapareceram do 1º para o 2º GDF a referência aos livros como instrumentos de aprendizagem;
- d. Só no 2º GDF é que a dimensão do afeto (4 referências), a valorização do livro como fonte de imaginação (5 referências) e a dimensão recreativa dos livros (1 referência) se torna objeto da reflexão e dos discursos das crianças.

Numa primeira análise destes dados pode concluir-se que tanto a diminuição das expressões valorativas de natureza genérica, sobre o que é um livro, do 1º para o 2º GDF, como a abordagem da relação entre os livros e os afetos³ ou a valorização dos livros como fonte de imaginação⁴ e da sua dimensão recreativa⁵ parecem demonstrar que o projeto teve algum impacto no modo dos alunos definirem o que é um livro, ainda que, refira-se, as visões circunscritas⁶ e as definições redundantes⁷ não se tenham alterado. Trata-se de uma problemática que terá que ser lida de forma

³ “Um livro é o que sinto no coração” (N.º 7, pg.1).

“O livro algumas vezes usamos para explicar sentimentos” (N.º 17, pg.1).

⁴ “Um livro para mim é ter imaginação” (N.º 9, pg. 2). “Um livro para mim é um mundo mágico para mim” (N.º 17, pg. 2). “Um livro para mim é sonhar e acreditar” (N.º 8, pg. 2).

⁵ “Um livro para mim é divertimento” (N.º 1, pg. 2). “Um livro é uma coisa para a pessoa ter prazer” (N.º 11, pg.1).

⁶ “Um livro para mim é uma coisa que dá indicações” (N.º 5, pg.2). “Um livro para mim é uma banda desenhada” (N.º 7, pg.1).

⁷ “Um livro é um objeto que podemos ler” (N.º 12, pg.1). “Um livro é uma coisa que se lê” (N.º 10, pg.1).

contextualizada, tendo em conta, particularmente, a idade e a experiência das crianças às quais se solicitava um exercício discursivo bastante exigente. Uma situação é abordar situações concretas outra é ser capaz de produzir um discurso que exige referências às propriedades dos objetos.

1.2 - A função do livro

Na segunda categoria da análise que elaboramos constatamos, por sua vez, que, entre outras coisas:

- a. mantém entre o 1º e o 2º GDF, a representação que os livros são instrumentos de aprendizagem;
- b. passa a valorizar, apenas, no 2º GDF, os livros como fonte de imaginação (3 referências), a sua dimensão lúdico/recreativa e, igualmente, a dimensão do afeto (1 referência cada);
- c. desaparecem no 2º GDF as expressões valorativas de natureza genérica e a visão circunscrita dos livros.

Perante estes dados não nos parece que se possa avançar com uma reflexão mais ambiciosa do que aquela que empreendemos no subcapítulo anterior. O que se pode afirmar é que a análise dos dados, neste âmbito, confirma, como foi referido atrás, que o projeto teve algum impacto no modo dos alunos se relacionarem com os livros ou a leitura, o que se confirma quer pelo facto de, também nesta categoria, terem desaparecido no 2º GDF as expressões valorativas de natureza genérica e a visão circunscrita dos livros quer pelas referências inéditas à relação entre os livros e a imaginação.

Por fim, a referência, tanto no 1º como no 2º GDF, ao facto dos livros serem instrumentos de aprendizagem é um dado que deverá merecer uma reflexão mais aprofundada noutro momento deste trabalho.

1.3 - A relação com o livro

O tipo de relação que as crianças mantinham com os livros conduziu a que se enunciasses um conjunto de questões que, em comparação com aquelas através das quais se visava indagar o que era um livro e qual a relação a estabelecer com um livro, permitiam que as crianças transitassem para uma reflexão mais próxima das suas vivências e experiências pessoais.

Neste sentido, os dados resultantes do processo de análise a que submetemos as falas dos alunos conduziu-nos a constatar o seguinte:

- a. A referência à dimensão lúdica, à fonte de vivências e experiências pessoais e ao facto do livro constituir um instrumento de aprendizagem desaparecem nas falas das crianças no 2º GDF, tal como desapareceram os discursos mais redundantes sobre a relação com os livros;
- b. A importância das imagens, como parte integrante dos livros, sendo valorizada no 1º GDF é objeto ainda de um maior número de referências no 2º GDF;
- c. Aparece, apenas, no 2º GDF três referências às rimas e, sobretudo, constata-se que o discurso das crianças sobre a dimensão lúdica dos livros, no 1º GDF, adquire mais precisão nos discursos do já referido 2º GDF, através da referência à dimensão recreativa dos livros, da referência à dimensão exploratória da leitura, bem como à valorização dos livros como fonte de imaginação e fonte de jogo.

Perante os dados enunciados há um conjunto de interrogações e de conclusões com as quais nos teremos que confrontar. Em primeiro lugar, os dados através dos quais desaparecem, no 2º GDF, as referências à dimensão lúdica da leitura, à relação entre os livros e as vivências e experiências pessoais deixam-nos perplexos, no momento em que seria de esperar que isso não acontecesse. Outros dados, a discutir mais à frente, mostram-nos que a dimensão recreativa e lúdica ocupa um papel

relevante como fonte de legitimação e de motivação para a leitura, daí que não seja esta a problemática que nos obriga a discutir e a tentar compreender o posicionamento das crianças. O que nos interessa compreender é porque é que as vivências e as experiências pessoais das crianças são objeto de referência no 1º GDF e deixam de o ser no 2º GDF. A leitura das falas não nos permite responder, só por si, à questão. Quando se lê:

“Um livro para mim permite-me ir para dentro da história” (N.º 1, pg.7);

“Para mim consigo viajar no tempo e sonhar” (N.º 3, pg.7);

“A mim o livro quando os leio, parece que eu estou dentro da história (...)”
(N.º 8, pg.8);

“Eu concordo com o número oito, porque sempre que estou a ler um livro, parece que eu estou dentro da história” (N.º 5, pg.8);

“O livro permite-me que eu entrasse na história e pudesse ver. Estar com as personagens e imaginar coisas. (N.º 14, pg.8).

O que se verifica é que os cinco depoimentos nos permitem compreender que não são as experiências pessoais das crianças que se reivindicam como temáticas mobilizadoras dos livros a ler mas que a leitura e os livros são importantes porque permitem suscitar experiências pessoais gratificantes. O problema, deste ponto de vista, também não está resolvido, na medida em que, a julgar pelos depoimentos das crianças, as suas experiências anteriores no domínio da leitura não explicam tais depoimentos. Sendo esta uma situação algo contraditória, o problema agrava-se quando o tipo de falas atrás enunciado desaparece no 2º GDF, onde seria expectável que estivesse presente, podendo-se considerar que estamos perante um tipo de dados que é, de algum modo, contraditório com afirmações atrás produzidas, através das quais defendemos o impacto positivo do projeto na relação que as crianças passaram a estabelecer com os livros. Este é um problema, contudo, que, neste momento, não

poderemos resolver, não sendo rigoroso, também, duvidar daquele impacto, baseados, apenas, no tipo de constatação que acabamos de tornar pública. É que se tivermos em conta testemunhos como aqueles que passamos a partilhar, constata-se que é plausível afirmar-se o contrário. Assim, podemos ler afirmações como estas que se transcrevem:

“O que eu aprecio num livro é a parte da aventura” (N.º 3, pg.2);

“E.. eu queria que o livro fosse um Playstation” (N.º 6, pg.10);

“Eu gostaria que o livro fosse um vidro pequeno para ver as aventuras” (N.º 17, pg.11);

“Eu acho melhor ler um livro de formas divertidas, como fazer teatros, apresentações e alguém, o narrador lê e nós fazemos o que ele diz” (N.º 5, pg.10);

“(...) sem desenhos nós podemos pôr a nossa imaginação para pôr os desenhos” (N.º 3, pg.10);

“A pessoa não consegue ver, não consegue ver como é, mas consegue imaginar” (N.º 8, pg.10);

“(...) se o livro, não pode ter desenhos... mas nós... um dia nós estávamos aqui no ATL com o professor, que o número um trouxe o livro, o professor mandou deitarmos mesmo debaixo da mesa e imaginámos o livro. Assim é mais fácil” (N.º 7, pg.11)

Se as compararmos com aquelas afirmações que os mesmos alunos produziram no 1º GDF, sobre a dimensão lúdico-recreativa dos livros e o desafio intelectual que o ato de ler pode suscitar, poderemos constatar que os seus discursos se tornaram mais precisos e focalizados, o que, na nossa opinião parece constituir um indicador do impacto positivo do projeto no desenvolvimento da relação com os livros e com a leitura. Confrontemo-nos, então, com discursos, através dos quais se confirma que a relação com os livros é importante porque:

“(…) tem coisas engraçadas” (N.º 3, pg.6);

“O livro permite-me fazer brincadeiras” (N.º 10, pg.8);

“O livro serve para nós brincarmos” (N.º 7, pg.8);

“se o livro não tivesse nada para descobrir, eu dizia que esse livro não presta, não serve para nada” (N.º 6, pg.8).

Não parece ser um abuso concluir que, exceto a quarta frase transcrita, todas as restantes são circunscritas, em comparação com as frases anteriormente citadas, as quais parecem constituir a expressão de uma relação de familiaridade que poderá ter sido desenvolvida através dos projetos e das experiências de leitura vividas pelas crianças por via do seu envolvimento no projeto.

1.4 - Experiências de leitura

A quarta e última categoria de análise que resultou da leitura e interpretação das falas das crianças tem a ver com os discursos que estas produziram sobre as suas experiências de leitura, tendo-se constatado que:

- a. quer no 1º quer no 2º GDF se valorizaram as experiências de leitura que a Escola proporciona (4 referências no primeiro e 5 referências no segundo), assim como se valorizaram, igualmente, nos dois GDF a dimensão recreativa da leitura e a importância da criação de ambientes de leitura gratificantes;
- b. só no 1º GDF é que há referências ao facto dos alunos se sentirem incompetentes na leitura em voz alta, através, sobretudo, da comparação que estabelecem com as leituras expressivas do seu professor;
- c. só no 2º GDF é que há referências ao facto de algumas das crianças lerem nos seus tempos livres e à importância das imagens nos livros, como fator apelativo;

- d. Havendo discursos pontuais que são enquadrados em categorias de análise diversa, importa referir, apenas, que a reflexão das crianças sobre as suas experiências de leitura adquiriu maior diversidade e precisão no 2º GDF.

Tal como foi referido, na abordagem dos discursos sobre a relação com o livro, esta é uma categoria de análise que diz respeito a falas que se constroem a partir das experiências concretas de leitura vividas pelas crianças, o que constitui uma condição que facilita os seus discursos em comparação, pelo menos, com aqueles que os alunos produziram sobre o que é, para si, um livro ou sobre a função dos livros.

Cremos que a conclusão mais relevante, neste âmbito, tem a ver com a perceção das crianças sobre a sua incompetência no domínio da leitura expressiva, fruto da comparação que estabelecem com as leituras realizadas pelo professor. No 2º GDF não há referências a esta variável, o que poderá ser, eventualmente, explicado por um ganho de maior autoconfiança em si mesmos, aquando realizam a leitura, e à sua natural evolução como leitores e ouvintes participantes de leituras.

A outra constatação importante diz respeito ao facto dos alunos do 1º para o 2º GDF se terem tornado mais prolixos, no âmbito da reflexão que produzem sobre as suas experiências de leitura. Como já se chamou a atenção, em ambos os GDF valoriza-se, igualmente, as escolas como espaços promotores de leitura e a leitura como um momento pessoal gratificante⁸, diferenciando-se os depoimentos dos alunos no primeiro e no segundo momento quer a partir da já referida preponderância, no 1º GDF, sobre a visão deficitária da competência leitora das crianças quer a partir dos discursos mais circunscritos neste último GDF em relação àqueles que se identificaram no 2º GDF. Assim, no 1º GDF encontram-se, para além das categorias de depoimentos já enunciadas, discursos que valorizam a dimensão recreativa da leitura (2 referências), a importância dos finais felizes (1 referência), as vicissitudes da relação entre um leitor e os livros (1 referência) e a valorização da leitura das histórias dos próprios alunos (1 referência). No 2º GDF, valoriza-se a leitura da poesia e o livro como um desafio

⁸ É o mesmo aluno, o nº 17, que é responsável por um tipo de discurso que se enquadra nesta categoria.

intelectual⁹, continuando-se, para além disso, a enfatizar a relação entre os livros e a aprendizagem, os livros como fonte de imaginação e discute-se a importância que as imagens e o texto podem assumir num livro. Alguém valoriza perentoriamente a importância da leitura e há discursos onde se refere a frustração de alguém porque não pôde acabar a leitura de um livro. Finalmente, há um testemunho em que a imbricação do leitor com a história emerge como fator explicativo de uma experiência de leitura significativa¹⁰. Mais uma vez, propõe-se como hipótese plausível, capaz de justificar a ampliação dos discursos sobre as experiências de leitura, o facto das crianças terem vivido, entre o 1º e o 2º GDF, experiências significativas de leitura que afetaram a sua reflexão e os seus discursos sobre as mesmas.

1.5 - Conclusão parcial

Sendo necessário construir uma interpretação prudente dos dados que acabamos de desvendar, importa, mesmo assim, chamar a atenção para algumas das conclusões que, dada a sua plausibilidade, merecem ser valorizadas, nomeadamente para se constituir um quadro de referência capaz de suportar a análise dos dados referentes ao 3º Grupo de Discussão Focalizada que iremos apresentar no próximo subcapítulo.

Neste momento é possível afirmar, apenas, que o projeto de intervenção desenvolvido parece ter tido algum impacto no comportamento das crianças face à leitura, pelo menos ao nível da construção de maior familiaridade entre os alunos e os livros que a valorização da dimensão recreativa e lúdica permite vislumbrar. Veremos até que ponto é que esta conclusão se confirma na análise do 3º GDF.

⁹ “(...) porque em vez de estarmos a ler os livros só para ler, depois não explicar o que é que temos que, o que é que aconteceu, o que é que se passou. Então só para não ler sair, lemos e ficamos na orelha, fica na cabeça. Porque quando o professor diz: “Temos que ler para ficar na cabeça, não é só ler para sair, porque depois esquecemos o que nós lemos” (N.º 5, pg.5 e 6);

¹⁰ “A parte que eu gosto pela positiva, é quando vem a parte da luta e a que eu gosto pela negativa é a parte que uma pessoa morre” (N.º 3, pg. 7).

Outra questão que importa discutir tem a ver com o facto de se assumir que os livros são instrumentos potenciadores de aprendizagem. Neste caso, não é possível discernir se uma tal perspetiva exprime o peso dos manuais na vida escolar das crianças ou se corresponde ao desenvolvimento de uma relação plural e diversificada com a leitura e os livros. Será, por isso, mais uma problemática a ter em conta na reflexão que vamos continuando a propor.

2 - ANÁLISE DOS DISCURSOS PRODUZIDOS NO TERCEIRO GRUPO DE DISCUSSÃO FOCALIZADA

Como já foi referido, este terceiro e último GDF foi animado por um elemento estranho ao projeto e a sua função tinha a ver com a necessidade de se proceder a um balanço do projeto e captar as últimas representações das crianças sobre o mesmo e, em geral, sobre a relação com os livros e a leitura. Trata-se de intenções que estão presentes na análise dos discursos produzidos neste GDF, nomeadamente ao nível das categorias de análise que foram mobilizadas, a saber: (i) apreciação das sessões de leitura coletiva; (ii) apreciação dos livros; (iii) apreciação das atividades relacionadas com as sessões de leitura; (iv) apreciação das visitas dos escritores; (v) a relação com a biblioteca escolar; (vi) apreciação das atividades na disciplina de Português e (vii) representações sobre as atividades de aprendizagem da leitura e da escrita.

2.1 - Apreciação das sessões de leitura coletivas

A leitura dos discursos, produzidos pelas crianças, que foram enquadrados na categoria de análise «Apreciação das sessões de leitura coletivas» permitiu-nos constatar que o grupo de crianças valoriza as leituras dinamizadas pelo professor, nomeadamente o modo como este as realiza quer por via da expressividade das mesmas (4 referências) quer por via da sua dramatização (2 referências). A dimensão recreativa destes momentos é também objeto de três referências.

O primeiro facto que sobressai na análise das sessões de leitura coletivas tem a ver, então, com a unanimidade das opiniões das crianças acerca da figura do professor¹¹ e da importância que este assume como dinamizador da relação das crianças com os livros e a leitura. Para as crianças é a expressividade das sessões de leitura dinamizadas, à qual algumas crianças associam a dramatização das mesmas que estão na origem da afirmação da importância da dimensão recreativa da leitura. Neste sentido, pode propor-se, de imediato, uma primeira conclusão, a de que o modo como se contata com os livros é condição fundamental para o desenvolvimento de uma relação bem-sucedida com os mesmos.

2.2 - Apreciação dos livros

Nesta categoria de análise, tal como na categoria que iremos abordar em seguida, a análise dos discursos das crianças teve em conta as referências específicas aos livros utilizados. Assim, sempre que as transcrições das falas das crianças apareçam a negro, isso significa que estas se estão a referir ao livro «Brincalhões», se aparecerem a vermelho, a referência faz-se ao livro «És mesmo tu», no caso da obra «Grão de milho» as transcrições surgem a azul e, finalmente, no livro «Tira a pedra do fogo» as transcrições aparecem a vermelho (Cf. Anexo 5).

Nesta categoria de análise os discursos dos participantes, através dos quais apreciam os livros, valoriza-se o facto destes serem entendidos pelas crianças como instrumentos de aprendizagem quando referem que “assim nós já compreendemos melhor as palavras” (n.º 1, pg. 2) ou “porque isso nos incentiva também a ler (n.º 8, pg. 3). A razão mais invocada, contudo, para explicar o apreço das crianças pelos livros é a dimensão lúdica que nove crianças referem como aquela que explica o seu apreço pelos livros.

¹¹ Eu gosto porque o professor lê (nº7, pg.2); Eu gosto porque o professor lê os livros no fim das aulas (...) (nº9, pg.3); o professor lê com entoação (nº2, pg.2), (nº12, pg.4), (nº 13, pg.5) e (nº 14, pg.5); gosto porque o professor lê com entoação, faz gestos e (...) (nº 5, pg. 2); Eu gosto porque o professor faz gestos, lê de uma maneira estranha (...) (nº6, pg.2); Eu gosto, eu gosto que o professor leia o livro no fim das aulas, porque ensina mais a pensar e a pensar nas letras (nº16, pg. 6).

A julgar, apenas, pela quantidade em cada uma das subcategorias, poder-se-ia afirmar que a dimensão lúdica é a mais importante para as crianças em foco. Muito se deveu ao livro “Brincalhões” (Apêndice 4) que obteve o maior número de referências, um total de seis em nove existentes. Em segundo lugar o livro “O menino Grão de Milho” (Apêndice 5) com duas referências e com uma referência o livro “És mesmo tu” (Apêndice 6).

No seguimento do parágrafo anterior, o livro “Brincalhões” obteve o maior número de menções sobretudo à referência ao «cócó, o que poderá ser lido como um elemento surpreendente que, de algo modo, subverte o quotidiano normativo que se configura na escola. Trata-se de uma ocorrência, até certo ponto, surpreendente, dado que, na nossa perspetiva como participante no projeto, foi a leitura do livro “És mesmo tu” que parecia ter tido mais impacto no momento em que aquela aconteceu, devido à sua escrita e personagens divertidas, o que, aliás, é reconhecido pelo único aluno que faz referência a essa obra¹².

2.3 - Apreciação das atividades relacionadas com a leitura

Os discursos das crianças sobre a sua relação com os livros sendo considerado, por nós, como objeto de indagação necessário nunca foi considerado, contudo, como objeto de indagação suficiente. Por isso, é que se estimulou os participantes a abordar a sua relação com a leitura. A análise dos discursos provou que essa foi uma decisão pertinente, constatando-se que estes discursos poderiam ser enquadrados em quatro subcategorias: a das atividades subsequentes às sessões de leitura (1 referência), a importância da recreação de histórias (2 referências), a partilha de histórias (1 referência) e, finalmente, as atividades de exploração dos textos (1 referência).

Tendo em conta as conclusões referentes à categoria anterior, verifica-se aqui que o livro “Brincalhões” tendo sido o mais apreciado não é aquele que é mais referido quando se aborda a relação dos alunos com a leitura. A explicação parece ser simples e poderá ter a ver com o facto de os «Brincalhões» não terem sido objeto de exploração posterior. Este foi lido, sobretudo, no final das aulas e com o intuito supremo de que

¹² Porque ele era divertido (...). Tinha personagens divertidas (nº9, pg.9).

as crianças ficassem magnetizadas com a possível magia da leitura. Daí uma possível explicação da sua não referenciação em nenhuma das suas subcategorias relacionadas com atividades relacionadas com a leitura.

O livro que mais se evidenciou foi “O Menino Grão de Milho”. Pelos testemunhos dos alunos (3 referências) depreendemos que as atividades que antecederam a leitura propriamente dita, com um total de duas referências em três existentes, poderão ter sido uma das razões que explica uma tal ocorrência. É assim que as crianças se referem àquelas atividades:

“Pensamos na fotografia que estava no quadro e depois escrevemos o que era para nós aquilo (nº7, pg.11)”;

“O professor pôs uma imagem e o professor explicou que nós tínhamos que ler a imagem. Temos que ler a imagem e o professor fez grupos e depois nós tínhamos que fazer um texto a explicar o que é que aquela imagem dizia (nº5, pg.11)”.

As atividades que se promoveram após a leitura, obtiveram o mesmo número de referências, por parte, aliás, dos mesmos participantes:

“O professor leu e depois fomos numa sala contar o que nós fizemos (...) O professor gravou as vozes de cada um a ler o texto (nº7, pg.11)”.

Ao nível das atividades de exploração da leitura, aquelas empregues no livro “O Menino Grão de Milho”, vieram-se a revelar de maior relevância, a julgar pelo número de referenciações a que foram sujeitas.

De forma a compreender melhor os depoimentos das crianças vale a pena, neste momento, descrever, de forma resumida, as atividades que se promoveram a partir da apresentação desta obra, a saber:

- Apresentação de uma gravura do livro (Apêndice 7) que suscitou a discussão em grupo e a escrita de um texto por grupo (Anexo 10);

- Gravação das histórias em registo áudio (Apêndice 8).
- Escuta das histórias gravadas pelas crianças;
- Audição da história lida pelo professor, seguido de um debate através do qual se confrontaram as histórias construídas pelos alunos com a história original¹³.

O outro livro que foi objeto de leitura e exploração, como já foi referido, intitulava-se «És mesmo tu».

Inicialmente os alunos tomaram contato, apenas, com a capa do livro tentando adivinhar, por ela, o seu conteúdo, tendo os alunos escrito uma frase sobre o tema do livro (Anexo 10), antes da partilha coletiva dos textos e do subsequente debate. Finda esta fase, ouviram o professor realizar uma leitura de tipo expressivo que envolveu algum nível de teatralização.

Dado o livro ser complexo devido ao elevado número de personagens nele presente e às diferentes ações desenroladas em catadupa, a segunda leitura foi feita por dois alunos (Apêndice 9) em jeito de diálogo, enquanto os restantes colegas desfilavam e teatralizavam com recurso a adereços característicos das personagens.

Numa terceira fase, disponibilizou-se uma versão digital do livro para que a obra fosse objeto de trabalho em casa, onde se sugeria que, sem ler o livro, os membros da família escrevessem, igualmente, uma frase, reproduzindo o trabalho que as crianças haviam realizado na sala.

No segundo momento de exploração do livro, os alunos trouxeram com eles os registos escritos que os familiares fizeram antes de terem acesso ao conteúdo do livro (Anexo 11), tendo partilhado esses registos com os colegas.

Só após se ter realizado este conjunto de iniciativas é que o professor leu o livro na sala e as crianças leram o livro em casa.

¹³ Este debate constitui um momento bastante curioso, sobretudo quando numa fase inicial os alunos tentarem encontrar pontos em comum entre os seus textos e a história e, subsequentemente, discutindo se tinham acertado ou se tinham errado. Neste caso, houve um esforço, por parte do professor, para tentar que eles constatassem que não era esse o objetivo da atividade, na tentativa de os fazer compreender, através de uma situação experienciada por eles, que pode haver vários modos de interpretar uma figura.

Posteriormente, a criação de uma teia relacional sequencial (Anexo 12) foi o expediente utilizado para se estimular a interpretação do texto, já não como um exercício autossuficiente de leitura mas como uma estratégia interessada em potenciar a apropriação do mesmo, por parte dos alunos.

Desta vez e através do descobridor de palavras (Anexo 13), construído para o efeito, os alunos não só foram capazes de compreenderem muitos dos vocábulos que desconheciam como de tomarem consciência do que sabiam sobre situações narradas no texto.

Por fim, a criação do áudio livro serviu como forma de imortalizar as suas formas de interpretarem a história.

Para além destes livros, ainda se encontra uma referência à leitura de um livro¹⁴ sugerida por um aluno, o qual acabou por justificar a vinda do seu escritor até à sala de aula. O facto de o livro se encontrar escrito em rimas sobre animais de Angola, não só despertou o seu interesse como a curiosidade e gosto pelos jogos lexicais que as rimas suscitam.

2.4 - Apreciação da visita do escritor

A visita de um escritor (Apêndice 10) foi uma das atividades referidas no terceiro GDF. Tratou-se de uma iniciativa que surgiu no seguimento de uma atividade proposta por um aluno, em conjunto com uma proposta do professor (colocar em prática a realização de uma entrevista, gravada e escrita por parte dos alunos a um profissional). Tratou-se de um acontecimento que, a julgar pelos depoimentos, foi um acontecimento bastante apreciado, tal como se comprova pela leitura dos mesmos:

“Porque eles [os escritores] leem (nº6, pg.7)”;

“Eu gosto de ter um escritor na minha sala (nº9, pg.8)”;

¹⁴ o colega número catorze, ele trouxe um livro e o professor estava a ler o livro. Lia o livro e o professor dizia a parte que rima. Quando chegava no verso a seguir, nós temos que descobrir qual era a palavra que rimava com a de cima. Então, à colegas que acertavam e havia outras que tinham ideias que podia ser, mas tinha que ser... com a rima do poema (nº 5,pg.12).

“Eu gostei porque eles podem dar autógrafos (...) (nº1, pg.6)”;

“Eu gostaria que viesse mesmo um escritor de um livro que eu mesmo muito conheço, frente à frente à minha cara (nº7, pg.7)”;

“(...) é giro lerem as suas próprias histórias (nº1, pg.6)”;

“Eu quando um escritor veio aqui à sala eu gostei muito, porque... ele mostrou imagens aqui no quadro e foi muito fixe (nº2, pg.7)”;

“Quando o escritor pode vir à sala quando nós estávamos a dar aulas e no livro tem uma história que só tem uma parte, o escritor veio e contou a outra parte que nós não vimos (nº11, pg.8);

“(...) fazemos atividades divertidas (nº3, pg.7)”;

“(...) ele mostrou um animal que é a Palanca Negra Gigante, que eu nunca conhecia. Eu só conhecia a outra que havia no Jardim Zoológico. E mostrou imagens e as diferenças da Palanca Negra Gigante e a outra que se encontra no Jardim Zoológico (nº5, pg.7)”.

Como se constata pela leitura dos depoimentos, e independentemente do facto da visita do escritor ter sido um acontecimento bastante apreciado, vale a pena refletir sobre os discursos dos alunos acerca de tal facto.

Pela leitura dos depoimentos das crianças constata-se que o contato com o escritor confirma, por um lado e mais uma vez, a importância que assume a leitura expressiva dos textos e, por outro, mostra-nos como a importância do reconhecimento dos escritores revela uma relação com os livros e a leitura que poderá ser bem mais explorado.

2.5 - A relação com a biblioteca escolar

A biblioteca escolar é um espaço da escola que ainda não existia no arranque do ano letivo. Trata-se de um espaço amplo e bem iluminado que, no momento em que decorreu o projeto de investigação, possuía, ainda, um pequeno acervo de livros. Pode considerar-se que estávamos perante um espaço que se encontrava a ser equipado, ao qual os alunos acediam, numa primeira fase, respeitando um horário de permanência que visava evitar a sobrelotação da biblioteca. Posteriormente, os horários de permanência foram-se ampliando, sendo de referir que, para além da frequência voluntária, a biblioteca era utilizada por sugestão dos professores.

Seja como for, a existência da biblioteca esteve presente nos discursos das crianças, os quais foram objeto de incorporação em três categorias distintas, através das quais se valorizava a biblioteca como espaço de leitura quando três alunos afirmaram que:

“Eu vou à biblioteca ler livros (...) (nº5, pg.8)”;

“Eu vou à biblioteca para ler (nº7, pg.9)”;

“Eu vou à biblioteca para ler livros e aprender também palavras que eu não conheço (nº8, pg.9)”.

Uma segunda categoria de discursos valorizava a biblioteca como espaço de aprendizagem, o que se exprime através dos depoimentos de dois alunos que vão à biblioteca para

“também pesquisar palavras que eu não conheço” (nº5, pg.8);

“Para eu aprender palavras novas e saber ler mais (nº5, pg.9)”;

“(...) aprender também palavras que eu não conheço (nº8, pg.9)”;

Uma terceira categoria de discursos, presente no depoimento de uma criança, valoriza o ambiente acolhedor que a biblioteca oferece, tal como se comprova pela afirmação que se passa a transcrever, de alguém que escolhe “a biblioteca porque é um sítio mais calmo e próprio para ler (nº8, pg.9)”.

Perante os testemunhos das crianças só poderemos confirmar que a relação com a biblioteca da escola é recente e que não é uma relação hostil, ainda que se vislumbre estarmos perante uma relação em que ir à biblioteca é encaminhar-se para um espaço onde se trabalha.

2.6 - Apreciação das atividades na disciplina de Português

Das seis subcategorias através das quais se apreciam as atividades na disciplina de Português há quatro que são objeto do maior número de referências: (i) a dos depoimentos que têm a ver com a apreciação genérica das atividades letivas em diferentes disciplinas (seis referências); (ii) a dos discursos que apreciam positivamente a disciplina de Português (seis referências); (iii) a dos discursos de depreciação das atividades letivas (duas referências) e (iv) a dos discursos que veiculam apreciações negativas sobre a disciplina de Português (sete referências)

Numa primeira leitura poderíamos afirmar que a disciplina de Português teve um impacto mais positivo do que negativo, a julgar pela quantidade de referências produzida. Mesmo algumas das apreciações negativas não põem em causa a sua importância, apenas expressam quer o desagrado face às tarefas que são propostas, em comparação com as tarefas que preferem relacionadas com outras disciplinas¹⁵ quer o distanciamento face a Português devido às dificuldades sentidas¹⁶ quer,

¹⁵ Eu acho que não gosto de Português, nem Estudo do Meio, gosto mais de Matemática, porque é para calcular. (nº3, pg. 21).

¹⁶ Eu gosto mais de Matemática, por causa que Matemática é muito mais fácil é só escrever números e algumas frases (nº 1, pg. 21); Eu não gosto de Português **porque em Português tem de ter sempre um motivo** e em Matemática nem sempre e é só fazer contas (nº 7, pg. 19).

finalmente, a preferência por outras disciplinas e respetivos conteúdos programáticos¹⁷, os quais suscitam um maior interesse pessoal.

Há vários alunos que, por outro lado, exprimem , de forma clara, o que, na sua opinião, constitui a importância do Português, revelando, por exemplo, que

“quando aparecesse uma flor, nós nem sabíamos o que é o quê. Não sabíamos, nem sabíamos quando perguntavam uma coisa, tu não sabias nada, porque não sabias português” (nº 11, pg. 21);

“Eu gosto de Português porque assim eu aprendo mais a ler e a escrever” (nº 12, pg. 19);

“Eu gosto de Português, porque se não houvesse mais nenhuma Língua no mundo, nós não conseguíamos falar” (nº 14, pg. 19);

“Eu adoro todas as disciplinas, porque sem elas eu não conseguiria aprender as coisas... e também não conseguiria... **sem o Português eu não conseguiria falar**. Matemática não sabia fazer contas. E Estudo do Meio se eu visse uma planta à minha frente eu não sabia o que é que era” (nº 5, pg. 20);

“Eu não concordo com o número um, porque... sem Português eu acho que não iria haver origem da Matemática nem do Estudo do Meio” (nº 17, pg. 21).

Como se constata, os alunos, em primeiro lugar, conseguem alinhar argumentos credíveis para sustentar as suas perspetivas sobre o Português. Em segundo lugar, tais argumentos dizem respeito ao valor instrumental da língua que falam e que escrevem.

¹⁷ Eu... eu não gosto de Português, nem de Português nem de Matemática, eu gosto de Estudo do Meio. Estudo do Meio é sobre os animais e sobre as plantas e isso (nº 2, pg. 19).

Num outro plano de análise, o dos conteúdos que os alunos mais apreciaram na disciplina de Português, constata-se que:

“A atividade que eu gosto mais da aula de Português foi quando nós... aprendemos o antónimos e os sinónimos” (nº7, pg. 14);

“Atividade que eu gostei mais de Português foi... aprender as sílabas e os sinais de pontuação (...)” (nº10, pg.14);

“eu gosto em Português, sinais de pontuação, as sílabas, os géneros e os números, a área vocabular, a família de palavras, ahm... a capa e a contracapa, os «anónimos» (nº 7, pg. 18).

No entanto, a forma mais mencionada acabou por ser, não um conteúdo curricular concreto, mas sim uma estratégia pedagógica de reflexão pessoal e social sobre o trabalho desenvolvido e as relações estabelecidas que teve lugar na sala de aula ao longo do ano escolar.

“Gostei, não gostei, sugestões. Todas as semanas nós fazemos isso” (nº5, pg. 15);

“Eu concordo com o número cinco, o não gostei, gostei e as sugestões são muito importantes” (nº14, pg. 15).

Em suma, na apreciação que os alunos fazem da disciplina de Português há um facto que se destaca, entre outros, o da ausência de referências às atividades relacionadas com o projeto de educação literária como se as atividades que tiveram lugar neste projeto fossem uma atividade estranha àquela disciplina. Constata-se, também, que nos depoimentos das crianças se identifica uma hipervalorização dos conteúdos e do trabalho na área da Gramática. Só por si, estes dados não nos permitem aceder a conclusões perentórias, ainda que se possível, com toda a prudência, propor que os discursos das crianças parecem apontar para o facto das

experiências dos alunos em Português se desenvolverem sob o signo de um paradigma no âmbito do qual a relação com a língua se produz, em larga medida, mais por via de uma perspectiva de ensino sobre a língua do que pela sua utilização partilhada e contextualizada, em função da qual aquela apropriação também poderá ocorrer. Esta será, novamente, uma problemática a ser abordada no próximo subcapítulo.

2.7 - Representações sobre a aprendizagem da leitura e da escrita

Os discursos das crianças sobre a aprendizagem da leitura e da escrita exprimem a sua experiência como discentes, mostrando-nos como esta experiência se encontra marcada por práticas de ensino no âmbito da leitura e da escrita que se subordinam ao “paradigma da transcrição¹⁸”, tal como se comprova pelas seguintes transcrições dos seus depoimentos:

“A melhor forma para aprender a ler e a escrever é: ditados, ler poesias e (...)” (nº 5, pg. 15).

“Para escrever tem que... a melhor forma é, é para... temos que... fazer as letras... ah... não fazer tão grandes as letras. Fazer mais pequeninas e bonitinhas” (nº 12, pg.17).

“para escrever, eu acho que é lendo alguns livros. E para mim para ler é ditado e cópias” (nº 17, pg. 17).

¹⁸ A designação “pedagogia da transcrição” (Niza, 2002, p. 5), relembra-se, é a designação que I.Niza propõe para caraterizar a abordagem pedagógica que tende a entender a língua como uma entidade dita homogénea, sustentada numa gramática normativa, em função da qual, segundo a leitura de Cosme e Trindade (2013), se “prescrevem as práticas de escrita como práticas dissociadas das «condições sociais da sua utilização e da sua produção» (ibidem)” (Trindade & Cosme, 2013, pg. 26), razão pela qual a apropriação da linguagem escrita ocorre, em larga medida, em função “dos exercícios relacionados com a ortografia e a organização sintática dos textos ou a definição de etapas metodológicas burocrática e hierarquicamente organizadas onde, na fase de iniciação, se ignora a intencionalidade da produção de um texto, a sua dimensão comunicativa, a sua complexidade cultural e cognitiva ou o significado que a tarefa assume para o sujeito que escreve” (idem).

Número oito: “Eu não gosto de fazer ditados e gosto de ler e fazer trabalhos novos, porque copiar é mais cansativo e ditado.

Professora: Mas ensinam-te a ler e a escrever ou não?

Número oito: Ajudam” (nº 8, pg. 17-18).

“A forma de ler e escrever é ler livros para ver como é que se escreve e como é que se lê” (nº 11, pg. 18).

“eu gosto em Português, sinais de pontuação, as sílabas, os géneros e os números, a área vocabular, a família de palavras, ahm... a capa e a contracapa, os «anónimos” (nº 7, pg. 18)

Perante estes testemunhos e opiniões torna-se possível conferir credibilidade à hipótese enunciada no subcapítulo anterior onde defendemos que a ausência de referência ao projeto de educação literária como componente do trabalho em Português é uma ausência que pode significar que as crianças dissociam aquele projeto do trabalho nesta disciplina. Trata-se de uma perspetiva que encontra os seus fundamentos no facto de, em Português, as suas experiências se circunscreverem a práticas marcadas pela prescrição e pela normatização cultural.

2.8 - Conclusão parcial

A análise dos dados do 3º GDF permite-nos constatar, de imediato, a importância que a Escola pode assumir como espaço de dinamização da leitura dos seus alunos. Para isso, e corroborando o que as crianças disseram, importa chamar a atenção para os momentos de leitura expressiva do professor, sem qualquer pretensão que não seja a de promover experiências pessoais gratificantes. O modo como essa leitura é realizada, a eventual dramatização da mesma foram aspetos que as crianças apreciaram e que poderão servir de inspiração à reflexão sobre a pedagogia da educação literária.

A necessidade de criar momentos pessoais gratificantes através da leitura está bem presente na importância que os alunos, de forma significativa, atribuíram à

dimensão lúdica das atividades de leitura que se desenvolveram sob a égide do projeto. Traduzindo, pode considerar-se que é provável que através de expressões como «divertido» e «é fixe» se revele um aspeto decisivo de qualquer iniciativa pedagógica, o do significado das mesmas como condição das aprendizagens dos alunos e da construção de experiências culturais bem-sucedidas.

É este o momento de retomar as críticas de Magda Soares (1999) à inadequada escolarização da leitura quando esta se subordina a exercícios que não têm em conta a criança como uma interlocutora que é portadora de saberes e de uma experiência que não sendo condição suficiente para impelir o seu processo de formação é, contudo, condição necessária a ter em conta nesse processo (Trindade & Cosme, 2010). Transformar a leitura numa atividade significativa que seja vista aos olhos dos alunos como uma atividade lúdico-recreativa parece ser uma das tarefas a empreender se se quiser formar leitores e, através destes, contribuir para a formação de cidadãos. Assim, o elemento subversivo que a referência à palavra «cocó» constitui, no livro «Os Brincalhões», as atividades subsequentes à leitura como a exploração dos textos, sem intenções didatizantes, a recreação das histórias ou a sua partilha com os alunos de outras turmas parecem constituir fatores decisivos do já referido projeto de formação de leitores. A estas atividades, as crianças referem-se, ainda, a atividades prévias às do contato quer com o livro «Grão de Milho» quer com o livro «És mesmo tu», a partir da qual se suscitou o interesse pelas obras num jogo de expectativas em que esteve subjacente a ideia de que um leitor é um co-autor dos livros que lê.

A última conclusão resultante da análise de conteúdo dos depoimentos do 3º GDF tem a ver com o facto das crianças nunca terem associado as atividades no âmbito do projeto de educação literária com atividades relacionadas com a disciplina de Português. Não nos parece que se possa concluir, de imediato, que estamos perante uma situação paradoxal, resultante do facto das crianças terem apreciado as atividades desenvolvidas no seio do projeto e não as relacionarem com as atividades mais significativas dessa disciplina. Ao contrário do que se possa pensar, estamos perante um dado que possivelmente corresponde a mais um momento de valorização do projeto no momento em que promove aquela dissociação. Um tipo de dissociação que se baseia, eventualmente, no facto de, para os alunos, ser incompatível a natureza

das atividades de educação literária, vistas como lúdicas e recreativas, e o tipo de atividades a que se referem para abordar o trabalho em Português.

Cremos que, de forma a estabelecer a validade destas conclusões, se pode consultar a heteroavaliação da docente envolvida no 3º GDF, a qual está disponível no anexo 14.

2.9 - Conclusão do estudo

Se estabelecermos um confronto entre os dados da análise dos dois primeiros GDF com os dados do 3º GDF podemos concluir que se confirma a hipótese, construída a partir da leitura dos dados do 1º e do 2º GDF, que o projeto de intervenção desenvolvido parece ter tido algum impacto no comportamento das crianças face à leitura, nomeadamente através do desenvolvimento de uma relação de maior familiaridade entre os alunos e os livros.

Do ponto de vista das atividades propriamente ditas e do modo como estas foram geridas parece-nos que se confirmam as propostas de intervenção, resultantes da reflexão dos autores que se situam no que na parte concetual designamos por perspetiva sociocultural da leitura, nomeadamente quando através desta se afirma que o ato de ler:

- a) é, mais do que decodificar um discurso, construir significados a partir da sua leitura num processo de transação que se estabelece entre um leitor e um escritor através da obra que o segundo escreveu e à qual o primeiro confere corpo e voz;
- b) é um ato que se debruça sobre um objeto polissémico que não visa ser domesticado, já que pode constituir, pelo contrário, uma possibilidade de interpelar e abrir horizontes para quem o pratica;

- c) terá que ser realizado a partir de obras originais e não a partir de pseudotextos inseridos em textos didáticos (Soares, 1999) que não só adulteram a obra como o próprio contato que se estabelece com a mesma.

Do ponto de vista das suas implicações, o ato de ler confronta-nos com vários dos desafios que o nosso estudo acaba por enfrentar, nomeadamente os que têm a ver com o papel que o professor e a turma numa operação onde o aluno se tem que assumir como autor da leitura que produz. O que o estudo nos mostra é que o professor quando, por exemplo, lia de forma expressiva ou propunha atividades a realizar a partir da leitura, assumia um papel que é tão incontornável quanto necessário. Pode mesmo considerar-se que a afirmação da Escola como uma instituição capaz de se construir como um esteio da democracia passa, também, pelo modo como permite que todas as crianças beneficiem de experiências significativas de leitura. Para muitas destas crianças esta será a única possibilidade de usufruir das mesmas e, por isso, os professores têm que intervir neste domínio, de forma a concretizar uma tal finalidade. Neste sentido, não se tem que discutir se o professor deve, ou não, intervir neste âmbito, mas como é que deve intervir. Por vezes, a educação literária parece que é uma responsabilidade das bibliotecas escolares, uma ideia que empobrece as possibilidades de intervenção cultural das escolas. O estudo mostra, finalmente, como as crianças valorizam atividades tão singelas como a leitura expressiva em voz alta por parte do professor, o que, de algum modo, confirma a importância da Escola como um espaço promotor de leitura.

De acordo com estas conclusões, e continuando a refletir sobre o papel do professor, pode compreender-se, ainda através do estudo, como o docente, no âmbito do conjunto das atividades que promove, terá que ter em conta a polissemia dos textos como referente das propostas de trabalho a realizar, o que significa que os desafios grupais, o desencadear de jogos de expectativas ou o estimular a partilha entre leituras de obras por pessoas distintas são expressões possíveis de projetos que deixam de circunscrever os textos literários a instrumentos de treino das interpretações corretas ou pasto de exercícios gramaticais. Cremos que o projeto apresentado, tendo em conta a reflexão dos alunos sobre o mesmo, apesar das suas

limitações permite compreender as potencialidades de um tipo de educação literária em que as obras possam ser objeto de leituras plurais que, por isso mesmo, correspondam a um investimento intelectual, sério e consequente por parte dos alunos.

Capítulo 3 – Conclusão

Este é um trabalho que, apesar dos contributos que pressupõe para promover projetos de educação literária tão coerentes quanto consequentes, não deixa de nos confrontar com um conjunto de inquietações, das quais salientamos aquela através da qual perguntamos se é possível compatibilizar um projeto daquele tipo no âmbito de um projeto de formação, na disciplina de Português, que não respeita os mesmos pressupostos epistemológicos, curriculares e pedagógicos.

Isto é, pode-se promover um projeto de educação literária que respeita a racionalidade do que neste trabalho designamos por perspetiva sociocultural e nos restantes domínios do programa – Oralidade, Leitura e Escrita e Gramática, trabalhar-se em função dos pressupostos da abordagem escolástica que I. Niza (2000) tão bem corporiza quando caracteriza o que designa por “pedagogia da transcrição” (pg. 5).

Esta é uma questão que, ainda que seja suscitada pelo trabalho que realizamos, o transcende, mesmo que não possa ser ignorada como uma questão decisiva a discutir. É que aceitar uma tal possibilidade nos coloca perante um problema equivalente àquele a que Soares (2004) colocava acerca da abordagem complementar entre alfabetização e letramento, na qual se aceitava que a primeira correspondesse a uma atividade interessada em promover o desenvolvimento de competências de descodificação para utilizar mais tarde em atividades promotoras de literacia. Por isso, é que nesse texto a autora falava de “reinvenção da alfabetização” (idem, pg. 5), referindo-se à necessidade de superar aquele modo de dicotomizar a apropriação da linguagem escrita e afirmar a possibilidade de através da alfabetização se promover, de imediato, o desenvolvimento da literacia através da “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e géneros de material escrito” (idem, pg. 15). Seria a partir deste conjunto de experiências que as crianças iriam desenvolvendo a sua “consciência fonológica e fonémica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e descodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (idem). O que está em jogo, afinal, é um tipo de

relacionamento distinto com a linguagem escrita que corresponde à adoção de umas outras concepções acerca da mesma e ao tipo de relações que cada um de nós mantém com a escrita.

Transpondo esta problemática para o terreno do problema que colocamos, pode compreender-se melhor a legitimidade da questão atrás enunciada, a qual poderia constituir o objeto de estudo de um outro trabalho de investigação a produzir no âmbito da reflexão sobre a apropriação da linguagem escrita.

No balanço final do trabalho realizado cremos que foi possível compreender as potencialidades formativas do modelo de educação literária que entende o leitor, independentemente da sua idade e experiência, como um intérprete, a partir dos discursos das próprias crianças, o que, como se comprova pela reflexão que propomos e pela consulta dos planos de leitura que apresentamos, não só não dispensa a intervenção do professor como requer que este intervenha na criação do ambiente de leituras adequado, propondo desafios que permitam aos alunos assumirem-se como produtores de significados no âmbito dos momentos de leitura em que se envolvem. A reflexão sobre as obras e as estratégias que se poderão desenvolver para estimular uma relação produtiva e consequente com as mesmas, a intervenção contingente do professor durante o desenrolar das atividades de leitura e mesmo a reflexão explícita sobre o trabalho desenvolvido parece-nos que constituem o melhor legado que oferecemos com a realização deste trabalho. Neste âmbito vale a pena chamar a atenção para a reflexão que teve lugar nos Grupos de Discussão Focalizada (GDF), a qual pode passar a constituir um momento formativo fundamental dos projetos de educação literária a desenvolver. Não sendo essa a razão que justificou a sua utilização no âmbito deste projeto, importa reconhecer que a mesma pode passar a integrar, com inúmeras vantagens, qualquer projeto de educação literária que se queira promover.

Em suma, se este trabalho tem algum mérito, isso deve-se ao facto de mostrar que é possível promover práticas de leitura na Escola que não estejam enfeudadas aos pressupostos da relação escolástica entre o um leitor e um texto literário e que tais práticas podem contribuir para transformar a relação entre as crianças, os livros e a leitura.

Referências bibliográficas

Academy for Educational Development (AED). (1995). *A Skill-Building Guide for Making Focus Groups Work*. Washington DC: I-Tech Technical Implementation Guide.

Afonso, Natércio (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Aguiar, Vera (1999). Leitura literária e escola. In Evangelista, Aracy; Brandão, Heliana; Machado, Maria Zélia (Orgs.), *A escolarização da leitura literária: O jogo do Livro Infantil e Juvenil* (235-255). Belo Horizonte: Autêntica.

Alarcão, Marra de Lourdes. (1995). *Motivar para a leitura - Estratégias de abordagem do texto narrativo*. Texto Editora, Porto.

Amado, João (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, João; Vieira, Cristina (2014). A validação da investigação qualitativa. In Amado, João (Coord.). *Manual de investigação qualitativa em educação* (357-376). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bakhtin, Mikhail (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec

Bardin, Laurence (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barroso, João (1995). *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836 – 1960) – Vol. I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica

Bogdan, Robert, Biklen, Sari, (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Carmo, Hermano; Ferreira, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Charmeux, Eveline (1994). *Aprender a Ler: Vencendo o Fracasso*. São Paulo: Cortez.

Coelho, Jacinto Prado (1980). Introdução à sociologia da leitura literária. In Coelho, Jacinto Prado e cols. (Aut.), *Problemática da leitura – Aspectos sociológicos e pedagógicos* (9-33). Lisboa: INIC.

Colomer, Teresa (2001). O ensino e a aprendizagem da compreensão leitora. In Pérez, Francisco; Garcia, Joaquín (Orgs), *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?: Aspectos teóricos do processo de construção significativa, funcional e compartilhada do código escrito* (123-136). Porto Alegre: Artmed.

Cosme, Ariana (2009). *Ser professor: A ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic.

Cosme, Ariana; Trindade, Rui (2013). *Organização e gestão do trabalho pedagógico: Perspetivas, questões, desafios e respostas*. Porto: LivPsic.

Ferreiro, Emília; Teberosky, Ana (1984). *A Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed.

Foucambert, Jean (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Freire, Paulo (1987). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

Geraldi, João Wanderley. (2006). A presença do texto na sala de aula. In Lara, Gláucia Muniz Proença (Org.), *Lingua(gem), texto, discurso – entre a reflexão e a prática* (13-29) Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG.

Herdeiro, Maria Bernardette (1980). Dimensão pedagógica da leitura. In Coelho, Jacinto Prado e cols. (Aut.), *Problemática da leitura – Aspectos sociológicos e pedagógicos* (35-47). Lisboa: INIC.

Jolibert, Josette (1994). *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artmed.

Kleiman, Ana M. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In Kleiman, Ana M. (Org), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (15-61). Campinas: Mercado de Letras.

Kleiman, Ana M. (1998). Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In Rojo, R. (Org.), *Alfabetização e letramento*. (173-203). Campinas: Mercado de Letras

Kleiman, Ana M. (2005). *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever*. Campinas: Mercado de Letras.

Krueger, Richard A. (1988). *Focus Groups: A Practical Applied Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Lahire, Bernard (1993). *Culture écrite et inégalités scolaire : Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Meirieu, P. (2002). *A pedagogia entre o Dizer e o Fazer*. Porto Alegre: Artmed.

Merriam, Sharan (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. S. Francisco: CA: Jossey – Bass.

Moura, José Barata (2002). Para uma ontologia do imaginário. In Mesquita, Armindo (Coord.), *Pedagogias do imaginário: olhares sobre a literatura infantil* (20-25). Porto: Edições ASA.

Ministério da Educação (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: ME

Niza, Sérgio (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11, 77-98.

Niza, Ivone (2002). Concepções sobre a aprendizagem e o ensino da escrita. *Revista Escola Moderna*, nº 14 (5ª Série), pp.5-30.

Niza, Ivone; Soares, Júlia (1998). Texto livre – Escrita dos alunos. *Escola Moderna*, nº 2, 5ª Série, 27-42.

Nóvoa, António (1995). Prefácio. In Barroso, J. (Aut.), *Os liceus: Organização pedagógica e administração (1836 – 1960) – Vol. I. (XVII - XXVII)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.

Nóvoa, António; Schriewer, Jurgen (2000). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, António; Marcelino, Francisco; do Ó, Jorge (2012). Sérgio Niza: Escritos sobre educação. Lisboa: Tinta da China.

Pacheco, José (1999). Doze em um. *A página da educação*, ano 8, nº 81, 19.

Pennac, Daniel (2000). *Como um romance*. Porto: Edições ASA.

Quivy, Raymond, Campenhoudt, Luc Van (1995). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.

Smith, Frank (1997). *Leitura Significativa*. Porto Alegre: Artmed.

Smolka, Ana Luiza Bustamante (1988). *A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo*. S. Paulo: Editora Cortez.

Smolka, A. L. B., Silva, E. T., Bordini, M. G.; Ziberman, R. (1989). *Leitura e desenvolvimento da linguagem*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Soares, Magda (1999). A escolarização da literatura infantil e juvenil. In Evangelista, Aracy; Brandão, Heliana; Machado, Maria Zélia (Orgs.), *A escolarização da leitura literária: O jogo do Livro Infantil e Juvenil* (17- 48). Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, Magda (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, nº 25, 5-17.

Soares, Magda (2006). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Solé, Isabel (1998). *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Porto Alegre.

Trindade, Rui; Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na Escola: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

UCDIE (USAID Center for Development Information and Evaluation) (1996). *Conducting Focus Group Interviews. Performance Evaluation and Monitoring*. TIPS.

Villardi, R. (1999). *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Dunya

Vygotsky, Lev (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1994). *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Walty, Ivete (1999). Literatura e escola: Anti-lições. In In Evangelista, Aracy; Brandão, Heliana; Machado, Maria Zélia (Orgs.), *A escolarização da leitura literária: O jogo do Livro Infantil e Juvenil* (49-58). Belo Horizonte: Autêntica.

ANEXOS 1